Pascal Paulus

Escola, dizias escola?

Crónicas daqui e de acolá com escola por trás...

Volume I

2008

Ficha técnica

1ª versão: 2008

Revisão: 2014. Repaginação: 2020

Referenciar como:

Paulus, P. (2008). *Escola, dizias escola? Volume I,*
http://bit.ly/PPaulusArquive consultado em mm/aaaa

Índice

Crónicas daqui e de acolá...

Neste pequeno e-livro, que teve a sua primeira versão em 2008, agrupo textos que foram anteriormente publicados em “A Página da Educação” e num “blog” há muito desativado, até julho de 2008.
O volume II acrescenta outros curtos textos e crónicas de 2008 em frente.
Os textos estão, portanto, organizados por ordem cronológica. Os dois volumes acompanham assim a política educativa do país como acompanham as leituras que pessoas nas escolas fazem desta mesma política educativa...

... com escola por trás.

O paradigma pedagógico da instrução que, na escola pública portuguesa, parecia conviver com outros paradigmas pedagógicos até ao fim da primeira década do século XXI, tem-se tornado cada vez mais intolerante.

Na altura da revisão deste primeiro volume, o discurso oficial, bem como os discursos oficiosos são cada vez mais de saudosismo. Ainda disfarçando o pensamento por trás de frases feitas e afirmações politicamente corretas, há quem anseia pela separação e pelo fim da educação básica orientada por princípios de equidade e de diferenciação que promove a inclusão de todos e não a exclusão de quem desvia dum padrão predefinido[1].

[1] Aproveitei a repaginação para inserir algumas notas de ligação ao ano de 2020.

Para os eleitos é-nos sugerida uma escola que promove o indivíduo através de planos de trabalho duros e individualizados, conduzindo à escolas superiores de excelência, reservado a poucos. Para os pobres e os não eleitos evoca-se uma escola com preceitos precisos, uma escola que disciplina e domestica crianças. Aqui, cidadania significa respeitar as hierarquias instaladas, civismo significa servilismo.

De diferentes locais de educação escolar e em diferentes momentos, as crónicas revelam pedaços de vida frequentemente invisíveis por quem decide, magistralmente, sobre a vida dos outros.

Carnaxide, junho de 2014

Especialização de toda espécie.

Vivemos numa era de especialização. Todos os especialistas da especialização dizem-nos que quem não se especializa não é "empregável". A produtividade é associada à especialização.
Ilustra-se como, em domínios bem específicos, especialização significa pós-graduações. Especialização corresponde a procurar saber cada vez mais acerca de uma área bem limitada do saber.
Seria redutor considerar que o que é verdade para a investigação de ponta, seja verdade para toda a atividade humana. Há atividades onde afunilar saber ou saber-fazer significa perca de qualificação da mão-de-obra. Nalguns casos, o generalista com capacidade de análise de um quadro geral é o "especialista" indicado. Na clínica geral, por exemplo. Ter a capacidade de abordar assuntos transversalmente e de forma integrada é com certeza uma especialização complexa.

Para trabalhar com as crianças que estão na escola primária – em Portugal reduzida a 4 anos de escola de primeiro ciclo – recorre-se, na maioria dos países europeus, a especialistas-generalista, em muitas línguas com designação específica, diferente do genérico "professor" português. São pessoas que continuam o trabalho dos educadores do pré-escolar. Profissionais que relacionam os saberes e as impressões de cada criança do grupo com quem trabalham com os saberes coletivos. Conhecem de cada um as suas capacidades e fraquezas, e quando estão bem preparados, desenvolvem com este saber acerca de cada indivíduo e do grupo, as estratégias que consideram mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem.
Estes especialistas-generalista da escola primária precisam de instrumentos maleáveis. Não um laboratório, mas um kit simples. Não uma sala de informática, mas um bom computador (ou dois) em cada sala. Não uma sala de artes, mas boas tintas e bom papel em

cada sala. Não uma imitação de saber académico em formato infantil reeditado de 4 em 4 anos, mas histórias, problemas, bases de exercício, adaptáveis às vivências do grupo com quem trabalham. Não um espaço para praticar futebol, estranhamente identificado como *polidesportivo*, mas um conjunto de materiais de educação física que permitem criar circuitos de treino, propor jogos com diferentes tipos de bolas. Não um horário orientado por disciplina, mas por tempos de trabalho que possibilitam desenvolver raciocínios e fixar saberes, transversalmente. São exemplos entre muitos.
Procuram estes materiais ou instrumentos, não porque lhes apetece, mas porque os programas da escola primária assim o pedem, cada vez mais em uníssono, na Europa uniformizada.
Estranhamente, entre nós, muitos que escolhem a profissão, não são formados para o fazer.

Futuros professores, vindo da Holanda ou da Flandres, estudantes "Comenius", em Escolas Superiores de Educação portugueses, acabam por passar pela minha sala, à procura de quem fala a mesma língua que eles, questionam-me. Dizem-me que na escola-anfitriã, encontram demasiadas vezes docentes especialistas, cada um para a sua área. Percebo que há, entre estes especialistas, quem acredita que especializa os seus alunos quando transmite o que considera a essência do que sabe, formando especialistas de 2ª categoria.
Há um raciocínio implícito que a soma de muitas especializações menores resulta numa formação de especialista-generalista, por milagre, numa linha de montagem académica virtual.
Infelizmente, há quem passou por este tipo de formação e descobre que é especialista absoluto do nada. Descobre-o dolorosamente, no primeiro contacto desanimador com o contexto real de trabalho.
Quando foi ainda por cima convencido que é especialista-generalista, o embate é demolidor.

A resposta ao problema parece ter chegado a Portugal. Diminui-se administrativamente o conteúdo curricular. Inventa-se uma

designação burocrata de ensino das letras, das contas e do estudo do meio. Eis o trabalho do professor. Com dinheiro público, que poderia servir para apetrechar as turmas da escola pública, compram-se produtos de animação artística e desportiva, acrescentados de tempos de estudo fora do tempo de estudo.
Provavelmente trata-se de uma estratégia para estimular o mercado, aumentar o consumo de produtos industriais, mobilizar as melhoras ofertas criativas.
Permite, com um toque de varinha de condão, transformar pseudo-generalistas em pseudo-especialistas, por disciplina.
Permite fragmentar a atenção do adulto por mais turmas e grupos. E evite trabalho prolongado e reflectido na cidadania, com crianças pequenas. É certamente mais racional, porque evite repensar a formação inicial.

Será utópico propor que uma equipa, que analisa os problemas da escola primária ou do 1° ciclo, possa incluir especialistas de monodocência?

30 de junho de 2006

Escola e guerra

Li há poucos dias no "Público" que os Taliban atuam nalgumas zonas do Afeganistão, onde destroem pequenas escolas para meninas ou meninas e meninos, mutilando ou matando as professoras.
Lembro-me do trabalho com a minha turma, em 2001, quando decidimos ajudar a organização RAWA para financiar uma escola clandestina da altura, que resultou em muitas discussões. Discussões entre meninas, entre rapazes e entre rapazes e raparigas acerca do papel da mulher mas também acerca da injustiça que o poder de uma arma sempre provoca.

Na altura trabalhámos vários meses para assegurar o funcionamento de uma pequena escola.
Um minuto de violência é o suficiente para repor a situação num estado selvagem.
Cada vez que um homem queira argumentar que a violência seja o único caminho para alcançar os seus objetivos, desconfio. Porque, de cada vez, este homem começa por destruir vias de comunicação, meios de ensino e projetos culturais. Seja onde for, seja quem for.
Cada vez que quem utiliza uma arma para destruir um espaço que provoca pensamento, acredito que ele está de má fé. Porque impede o outro desenvolver caminhos sustentáveis de argumentação e contra-argumentação.
Penso que a única resposta continua a ser o trabalho NA cidadania, COM as pessoas, envolvendo-as nos seus processos de aprendizagem. Já o repetimos muitas vezes, com os colegas da pedagogia institucional: decidimos dar a palavra à quem não a tem.

8 de agosto de 2006

Participar não é disparate nenhum

De vez em quando aparecem-nos comentadores que nos dizem a sua justiça acerca de um assunto, com uma certeza absoluta e sem nuances.

Assim pude ler há pouco tempo, no jornal O Público, uma opinião de alguém, referido como professor universitário, que predizia novos males para o ensino português devido à lei 23/2006 do Ministério de Educação que passa a legislar como as crianças do ensino primário (as palavras são dele, e provavelmente não do ministério que terá utilizado o termo “ensino básico”) eventualmente organizadas em associações de estudantes, podem ter voz na organização da escola e do currículo.
Claro que o professor fica assustado porque deve ver crianças como se fossem estudantes dele, a questionar as opções de conteúdo ou de organização do curso.

Posso já sossegar o professor. Provavelmente a legislação por si só não mudará o curso do ensino básico.
Nem generalizará o que alguns de nós, no Movimento da Escola Moderna (MEM), fazemos com as crianças: apresentar-lhes o currículo definido pelo estado e procurar com elas como organizar o tempo e o espaço na sala de aula para que todos possam o melhor que possível se apropriar dos conteúdos programáticos, recorrendo para tal a iniciativas várias, internas e externas, como os projectos, dos quais descrevo alguns na página de rede aqui associada. A prática ensinou-me que é perfeitamente possível, sem delegações, mas em democracia directa, discutir com as crianças do 1º ciclo, a organização do projecto curricular da turma.
A descrição de práticas, na pedagogia institucional e entre sócios do MEM tem-nos mostrado que esta partilha entre professores e alunos não leva a caminhos para o insucesso, antes

pelo contrário, como testemunhei recentemente. Não sei se isso tranquiliza o comentador.

Por fim, ao referir-se a "associações de estudantes" pressuponho que o legislador pensa também em quem frequenta os 2º e 3º ciclos, portanto a crianças de 10 à 15 anos, que me parecem perfeitamente capazes, desde que bem enquadrados, veicular a sua opinião e dar pareceres. É exatamente isso que a lei lhes autoriza, se percebi bem o artigo de opinião. Trabalhei durante anos com crianças e com jovens com estas idades, no modelo de contrato de aprendizagem, na Flandres, e sempre conseguimos trocar opiniões válidas e úteis e nada disparatadas.

Trabalhar com as pessoas não se decreta por lei, e o facto de o legislar não significa que não haverá quem o faça com erros de percurso. Porém não me parece que criticar tudo que é novo e vangloriar tudo que é antigo seja a maneira mais adequada para avançar nas questões da educação.
Participar não é disparate educativo, a não ser que se defende uma sociedade em que uns, mais informados, dirigem e outros, mantidos menos informados, executem.

15 de agosto de 2006

Gerir riqueza

Li, numa publicação da AMI, o que esta organização tem feito e faz em países, e em locais no nosso próprio país, onde o capitalismo tem criado bolsas insustentáveis de pobreza e de desigualdades. A solidariedade desenvolvida pelos voluntários desta organização é notável, mesmo se só representa uma gota de água de esperança num mar de injustiças gritantes.
É revoltante que este voluntariado não é o resultado de uma aposta na equidade, promovido por um Estado democrático e social, mas na maioria dos casos, patrocinado por empresas ricas, que doam restos dos seus lucros, muitas vezes para assim diminuir os impostos a pagar a comunidade.
Como sempre, as pessoas que nasceram nos lugares "errados", lugares estes que são — antes ou atualmente — cobiçados, devido às suas riquezas, pelas pessoas que nasceram nos sítios "certos", ficam dependentes de esmolas que ajudam quem os dão a corroer ainda mais a equidade de que se deveria encarregar um Estado Social.

A gradual passagem da gestão pública para a gestão privada de bens, direitos e serviços públicos, incluindo energia, transporte, educação, nível digno de vida, recursos naturais altera só muito ligeiramente o grupo de gestores. É basicamente o mesmo grupo de pessoas nascidas nos sítios "certos" que decidem ou dirigem. Estes afirmam que o capital é mais bem gerido, quando privadamente gerido. Significa que o mesmo ou mais dinheiro é distribuído por poucos (e novamente geralmente os mesmos) por terem participação financeira na gestão. Logo, as mais-valias não são convertidas em novos ou melhorados serviços. Migalhas podem servir de esmola...

Quem nasceu no lugar "certo" é impermeabilizado. E esta impermeabilização é reforçada sistematicamente à medida que os

direitos públicos passam a ser “garantidos” por grupos privados. Assistimos entre nós ao reforço desta impermeabilização através da privatização do ensino básico. Dos anteriores quinze países da União Europeia, Portugal tem, segundo os dados da Eurydice, 12% dos alunos do ensino obrigatório em escolas privadas não subsidiados. A média europeia é de 5%, enquanto países como a Bélgica ou a Holanda não conhecem o figurino da escola privada não subsidiada. Na Finlândia, muitas vezes referida pelos nossos gestores, o ensino básico é totalmente público.

Aprendi, no meu trabalho, na minha escola, que escola pública não significa por si só que crianças de meios e mundos diferentes se encontrem. A escola pública também é alvo de guetização. Porém, a escola privada não subsidiada institucionaliza a separação entre quem nasceu nos sítios “certos” e nos sítios “erradas”. Contudo o microcosmos diverso, onde as crianças exercem cidadania, em democracia direta e com pessoas provenientes de diferentes origens, está à partida melhor garantido no ensino público do no ensino privado… desde que as crianças sejam acompanhadas neste sentido pelos docentes.
O ensino público possibilita um meio mais rico, com mais olhares, para a elaboração de planos de trabalho para atingir a meta traçada – a aprendizagem dos conteúdos previstos no programa – e de orçamentos participativos para o efeito, envolvendo todos na discussão acerca das prioridades nas aquisições necessárias.

E isto deve ser o principal inconveniente para o Grande Irmão Alfa-mais interessado em se perpetuar no poder, através da sua descendência, tornando cidadania sinónima de obediência.

26 de agosto de 2006

Imagine

Imagine…

Imagine um país onde existe uma estrutura de ensino público.

Imagine que este país é, formalmente, um país democrático.

Imagine que neste país foram feitas leis para organizar uma escola em que a etapa inicial é assegurada por professores que trabalham em monodocência.

Imagine que estes professores são obrigados a organizar o seu trabalho a partir de um programa curricular nacional, que estipula o carácter transversal e integrado de todas as matérias a lecionar, nomeadamente a língua materna, a matemática, o estudo do meio, as expressões, enriquecidas com uma área de projetos, o estudo acompanhado e a formação para a cidadania.

Imagine que este programa não foi objeto de alterações.

Imagine que, neste país, existe um governo, que é identificado pela comunicação social, como de esquerda.

Imagine que este governo escolheu, como prioridade, melhorar o ensino que envolve também o nível escolar ensinado em monodocência.

Imagine que este governo encarrega uma equipa desta tarefa.

Imagine que esta equipa agrupa este nível escolar a outro nível, organizado por disciplinas.

Imagine que a equipa decreta, nos textos que produz, o enriquecimento curricular.

Imagine que, como resultado deste enriquecimento curricular, o currículo nacional é empobrecido, relegando as expressões para o segundo plano.

Imagine que as entidades organizadoras transformam a monodocência em ensino por disciplinas, todas lecionadas pelo mesmo professor, colocando “quotas” de horas para o que consideram importante, retirando das “quotas” o que não consideram importante.

Imagine que estes horários organizados por "quotas" são passados aos professores em monodocência, exigindo-lhes, assim fazendo, a relação da matéria dada.
Imagine que o curricular nacional que continua a não sofrer nenhuma alteração, obriga o professor ao trabalho transversal, integrador, recorrendo às atividades e conteúdos que não receberam "quota".
Imagine como o professor se organizará, sem desenvolver esquizofrenia.
Imagine ainda que neste país, onde existem milhares de professores que são pagos mas que ainda não trabalham, porque não se lhe encontra sítio para trabalhar, os que já têm sítio para trabalhar terão que assumir parte do enriquecimento curricular disciplinarizado, que por ser enriquecimento, não é tempo letivo.
Imagine que nos países, com os quais quem governa gosta de se comparar, por terem muito melhores índices de sucesso escolar, continuam a ter um currículo transversal e integrador, com professores que trabalham em monodocência, muitas vezes durante mais anos do que neste país imaginado…

Imagine só! Um país assim não deve existir, pois não?

5 de setembro 2006

Novo ano, novo horário

Hoje li na revista Professores, publicado pelo Ministério de Educação, como a tutela propõe organizar o horário letivo no primeiro ciclo.

Quem já visitou a minha página[1] lembrar-se-á com certeza como negociamos, as crianças e eu, os tempos de trabalho, a partir de um horário semanal que tem uma parte fixa e uma parte flexível, reservando blocos de trabalho para a língua portuguesa e para a matemática, e prevendo muito tempo para uma vasta área de projetos onde estudo do meio, língua portuguesa e matemática se integram e se completam, para permitir as crianças estudar e encontrar respostas adequadas às perguntas que formulam, muitas vezes provocadas por mim, à partir de uma pergunta inicial.
Que não existem equívocos: penso que não é possível desenvolver uma planificação com a turma, sem haver um horário que guia, e não me parece difícil ou impossível incluir esta nova norma.
A preocupação manifestada pela tutela para um horário que privilegia matéria para a qual existem indicadores de falha de aprendizagem, fixando por isso pacotes mínimos de tempos letivos durante a semana inclui, como qualquer medida, alguns riscos:

- poder-se-á cair na tentação de "disciplinar" o ensino transversal do primeiro ciclo;
- existe a possibilidade de passar a ter horários pré-estipulados para usufruir de equipamentos de que muitas escolas dispõem, como salas de computador ou laboratórios, descuidando do trabalho transversal e continuado no computador da sala (mais difícil de contabilizar, porque se trate de um trabalho rotativo e integrado em actividades de língua, matemática ou estudo do meio) ou do espaço de experiência na própria sala de aula (onde não estão necessariamente todos os alunos ao mesmo tempo, ainda

[1] Na secção "prática" e na secção de textos disponibilizados (http://bit.ly/pascalpauluspt)

que quem estiver a fazer a experiência guiado por um protocolo, seguido de uma avaliação com o professor, esteja mais envolvido);

- numa fase de adaptação existirá também a tentação de evitar estratégias de diversificação, por ser mais difícil avaliar quanto tempo se destinou para determinada matéria, quando várias crianças trabalham em ritmos diferentes ou em assuntos diferentes, num determinado "bloco" de língua ou de matemática.

Parece-me contudo, que a discussão acerca do horário relacionado ao projecto curricular de turma, nos conselhos de docentes, o diálogo acerca da gestão do tempo na sala de aula, nos conselhos pedagógicas, além de uma reflexão geral sobre a capacidade geradora de aprendizagens da área de projetos, num grupo com um titular de turma em monodocência (eventualmente coadjuvada) poderão ser estimulantes para reforçar o trabalho integrado exigido pelo currículo do primeiro ciclo do ensino básico.

8 de setembro de 2006

A escola em mudança

Depois de três anos, voltei ao trabalho direto com crianças, na escola onde fiquei finalmente efetivo, no ano passado.

Quando aceitei uma requisição temporária, há três anos, a escola tinha 3 professores do quadro de escola na escola, em 15 lugares. Havia alguns colegas do quadro de zona. Como sempre, a escola começava com falta de professores, estando o quadro completo por volta do dia 1 de Outubro.

No momento do regresso, entre 11, sou o único professor do quadro de escola com turma. A outra pessoa do quadro e presente na escola está internamente destacada para a educação especial.
Com o quadro de zona foram preenchidos mais 7 lugares; num caso porque o colega aceitou mudar de quadro. Ficam três lugares para preencher.

A estabilidade ainda não chegou à nossa escola, nem por lei.
Entretanto, a privatização do serviço público já tomou conta, há vários anos, do refeitório da escola. Assim, o privado fornece almoços e utiliza a força laboral das funcionárias da escola para a gestão das senhas de almoço, do serviço na cantina e da vigilância. Utiliza também a minha força laboral, um quarto de hora por dia, para o controle das senhas na minha sala, já que sou eu, pelos vistos, que tenho que provar que as crianças da minha turma podem almoçar. A empresa não nos paga este serviço.

A partir do presente ano, o "*outsourcing*" também pegou para as atividades de enriquecimento curricular. As empresas fornecem o pessoal, por norma competente, interessante e interessado. Mas são os funcionários da escola que tratam da limpeza dos locais utilizados e, junto com os professores, da vigilância nos intervalos entre as atividades de enriquecimento. As empresas não pagam este serviço.

Por fim, existe alguma confusão acerca das atividades prioritárias. Trata-se de preencher 25 horas letivas. Fica pouco claro como se chega a 25 horas letivas. São horas legais? São tempos letivos? Afinal, inscreve-se expressões no horário ou não? Como se assegura a transversalidade? Quando se discute um problema de matemática, a partir de uma observação do meio, em que se tem que explicitar vocabulário, inscreve-se esta aula como de Língua Portuguesa, de Matemática, ou de Estudo do Meio? Talvez é melhor não o fazer e sucumbir a omnipotência dos vendedores de manuais escolares que impõe a pedagogia do mercado (ou o mercado da "pedagogia" em versão *light*)?

PS (*sic!*). O ministério anunciou mais uma prioridade: as escolas onde existem, entre outros indicadores, altas taxas de insucesso escolar. Não sei se isto abrange a minha escola.
Mas digo já que, pessoalmente, não preciso de muito: a colocação de mais umas colegas, liberta-me do serviço de acolhimento de crianças distribuídas (desde o dia 12 de Setembro). Não estou muito preocupado com o sucesso escolar da minha turma, apesar desta sobrecarga. Mas estou extremamente preocupado com estas turmas ainda virtuais, uma de primeiro ano de escolaridade, que, por falta de colocação de professores, já faz germinar um foco de insucesso.

E já agora, se tiverem um computador desocupado… é que uma sala cheia de computadores, 45 minutos por semana, com 20 crianças de 5 e 6 anos não é a melhor forma para relacionar esta ferramenta com o programa e com as outras atividades da sala. Aqui também, talvez vale mais descentralizar…

27 de setembro de 2006

A primeira escola

Acabo de ver a reportagem da televisão SIC com este título.

Foi gratificante ver um bom trabalho jornalístico que ultrapassa de longe as banalidades que normalmente se debita sobre o trabalho na escola, do primeiro ciclo entre nós, e que é referida como a escola primária na maior parte dos países europeias.

Foi gratificante ver como os fazedores da reportagem conseguiram mostrar o que significa o trabalho transversal, abordando todos os aspetos do programa, em dois correntes pedagógicas. Foi interessante ver afirmado algo que é fundamental na escola pública: é nela que convivem vários modelos de trabalho, a volta de um mesmo programa.
Um programa que não defende, como erradamente disse o presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática, a utilização da máquina de calcular a qualquer momento. O programa incita à utilização de meios de cálculo, entre os quais também a máquina eletrónica. Mas meios de cálculo são, na primeira escola, também as réguas Cuisenaire (exemplificadas numa das imagens dum jardim-de-infância João de Deus), as calculadoras multi-básicas e o material MAB, para só referir os mais conhecidos entre professores do 1º ciclo. Como o programa incita também ao trabalho transversal às disciplinas, de modo integrado.

Foi gratificante ouvir dizer claramente que, em Portugal, houve uma ilusão durante muitos anos, que consistia em responsáveis de escolas superiores pensarem que, formando professores para uma disciplina para o pós-primário, estes se tornavam automaticamente aptos para ensinar crianças do primeiro ciclo. Esta lógica nem é válida quando se pensa que ensinar é ser capaz de indicar a página correta no manual aberto na mesa da criança.

Mas foi uma ilusão que faz com que se ouve, mesmo entre os profissionais, poucas vozes que questionam a onda de transformação, em horas disciplinares, dum desenho curricular concebido para ser executado largamente de forma integrado.
Foi esta ilusão que fez nascer salas disciplinares que dizem ter todo o sentido no pós-primário, mas que certamente não o têm no primeiro ciclo, como as salas de TIC, os laboratórios e as salas de EVT.

Foi gratificante ver um trabalho jornalístico que mostra a diferença e a especificidade do primeiro ciclo perante os outros ciclos.
Tenho a esperança que para muitos colegas do pós-primário não era novidade. Que já tinham conhecimento das diferenças entre o 1º e os 2º e 3º ciclos. Nos agrupamentos verticais é até fácil perceber. Basta haver intercâmbios na própria escola e visitas às turmas.
E para quem não tinha este conhecimento, tenho a esperança que a reportagem ajude a reflexão nos conselhos pedagógicos acerca da especificidade do primeiro ciclo, da necessidade de meios (em que o manual é, muitas vezes, o menos importante) que não se limitam a algumas fotocópias e uns marcadores.
Tenho ainda a esperança que o programa ajuda a perceber o estatuto necessariamente diferente que tem que ter o primeiro ciclo dentro de uma escola ou de um grupo de escolas em organização vertical.

8 de outubro de 2006

A mania da classificação

Desde alguns anos a classificação ou a graduação chama-se, em bom português, *ranking*, quando se trate de escolas.
Todos os anos, uma parte da comunicação social fica eufórico ao mostrar as boas e as más escolas exclusivamente em função das notas num exame.

Escreviam Davis e Hersh em *O Sonho de Descartes,* em 1986 que existe uma prática preocupante nos Estados Unidos que consiste em conduzir os estudantes de exame em exame, o que os qualifica para passar os testes, mas não como profissionais. Exemplificam a situação com alguns cursos, entre outros, de medicina, nos quais os estudantes se mostram capazes de resolver um teste, sem por isso se tornarem bons médicos. Dão contra-exemplos e concluem que não se consegue relacionar um bom ou um mau profissional com um bom ou mau examinando.

Dizia a ministra, em resposta à pergunta da jornalista: "*É muito empobrecedor reduzir uma escola às notas obtidas num exame nacional.*" E perante a insistência da jornalista respondeu: "*Nenhuma*" à pergunta "*Que importância dá ao ranking?*"
Não é preciso dizer mais nada. A avaliação dos estudantes é algo de demasiado sério para ser jogada em comentários cheios de lugares-comuns, dentro ou fora das escolas. Avalio, diariamente. Avalio por meio de testes, de trabalho a pares ou em grupo, de provas orais e escritas e por discussão de todo o trabalho que as crianças do 1° ano de escolaridade com quem trabalho me apresentam, para as ajudar a se ultrapassarem constantemente a si mesmo. E limito-me a isso. É o meu trabalho como pedagogo.

O trabalho de classificação das escolas, obsessão de uma certa classe de burocratas venerada por quem não é obrigado à preocu-

pação pedagógica, não tem, de facto, para a educação, nenhuma importância. Tem toda a importância para quem quer perpetuar uma escola que não é de todos mas de elite, e para quem quer dificultar ao máximo o acesso ao ensino superior.

Penso que é extremamente importante que exemplificamos e discutimos como avaliamos as pessoas com quem trabalhamos, para não sermos insultados de "malucos", "românticos" ou "sonhadores", cada vez que levantamos dúvidas acerca dos processos meramente burocráticos de classificação de seres humanos.

21 de outubro de 2006

A autonomia da ignorância?

Defendo a descentralização? Defendo-a, claro. Toda a minha prática pedagógica com as crianças vai nesse sentido. Transfiro o poder para o Conselho de Cooperação.

Defendo a autonomia? Claro: defendo a maior autonomia de trabalho possível para cada uma das crianças de uma turma. Defendo também a autonomia que nos obriga a distribuir, entre todos, uma série de responsabilidades — e não de tarefas — sabendo que cada responsável pode ser questionado no Conselho acerca da sua parcela na gestão coletiva da turma.
Explico às crianças que institucionalmente são os meus alunos, que eu fico com uma responsabilidade não transferível: a gestão das aprendizagens.

O legislador confirma a minha competência para esta gestão das aprendizagens, estipulando que o titular da turma é responsável pela gestão integrada e transversal do currículo. Uma competência mais fácil de desenvolver por quem trabalha ou trabalhou no 1º ciclo. De facto, só no pré-escolar e neste ciclo, a criança não está sujeita, por norma e durante anos, ao parcelamento do currículo, transformando-a em recetora de conteúdos em horas marcadas.
Num agrupamento de escolas é teoricamente possível favorecer a interação entre quem sabe da gestão da autonomia em contexto pedagógico — o professor com turma — e quem sabe da autonomia em contexto da gestão de um grupo de escolas — o professor que integra um órgão executivo.
Mas, paradoxalmente, o alargamento da autonomia origina também a imposição de uma linha de trabalho mais uniforme. Burocraticamente mais uniforme. E em breve pedagogicamente mais uniforme. Abandonar a centralização macrocefálica leva, em muitas situações, a uma centralização microcefálica.

Instalam-se lógicas 'uniformizantes', copiadas entre agrupamentos, onde o saber de quem gere não inclui o conhecimento do trabalho no pré-escolar e no primeiro ciclo.
Quem não sabe da gestão transversal do currículo obriga ao parcelamento do currículo, muitas vezes sem ouvir quem sabe da gestão transversal.
Quem não sabe da avaliação descritiva, introduz um sistema de avaliação, próprio do ensino por disciplinas, sem discutir com quem sabe da avaliação descritiva.
Quem não sabe da gestão do currículo orientado por projetos, em que estudo acompanhado, tecnologia de informação e comunicação, expressões, língua portuguesa e matemática são instrumentos de trabalho ao serviço dos projetos, introduz uma abordagem parcelar, que desvia do currículo, muitas vezes porque não ouviu quem sabe por dentro como gerir este currículo. E ridiculariza a própria área de projeto, no 3º ciclo ou no secundário.
Quem não leu atentamente qual é a competência atribuída ao professor titular de turma, cai na tentação de organizar várias vezes ao longo do ano umas mini-provas de aferição: um professor que não acompanha a turma apresenta fichas de avaliação, corrigidas de seguida por outro professor também externo à turma, obrigando o titular a malabarismos de legalidade duvidosa.

São alguns exemplos daquilo que acontece, às vezes cumulativamente, às vezes não, em agrupamentos em vários pontos do país.
Seria útil reunir relatos de práticas e testemunhos. Testemunhos de educadores e professores, especialistas do pré-escolar e do primeiro ciclo, com prática em "gestão da autonomia", na sala de aula. Testemunhos de grupos de professores de disciplinas, habituados a gerir um currículo integrado, cada um a partir da sua própria disciplina, enriquecendo-se mutuamente.

Não é muito difícil abdicar da autonomia da ignorância em favor à autonomia do saber. Basta para tal que, nas escolas, a demo-

cracia transcenda o formalismo do ato de votar uma lista única e que se instale o diálogo.
Existem, no país, exemplos neste sentido.
Urge conhecê-los e divulgá-los.
Para que a autonomia da ignorância não degenere numa autonomia da mediocridade.

30 de novembro de 2006

Socorro, sou violentado.

Esta manhã quando abri o jornal Expresso, aprendi que sou professor de quadro numa escola dum dos 24 agrupamentos mais violentos do país. Não sabia.

Lembro-me de situações de trabalho difíceis. Isto sim. Mas nunca me tinham dito que a profissão era fácil. Aprendi com o Fernand Oury, nas zonas suburbanas de Paris, nos anos setenta, que se trata de uma profissão difícil.

O que é novo, é o aviso que o jornalista me dá: cuidado, está a trabalhar numa escola onde há uma concentração de crianças e jovens que lhe querem potencialmente mal.
Parece-me que a lista de escolas a que se refere é aquela que o Ministério de Educação incluiu nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por serem escolas com populações com carências sociais ou económicas, ou/e porque ainda revelam uma taxa de insucesso e de abandono acima da média ou/e porque existem problemas de violência.
E lembro-me ter sido convidado pelo Conselho Executivo, com os outros professores da escola, para uma reunião para sugerir ações possíveis no quadro da integração neste grupo TEIP.

Porque, é verdade, existem carências na nossa escola.
Sabemos quais.

- Assim, sugerimos um trabalho mais próximo com a comunidade, o que alguns na escola já fazem voluntariamente e com fracos recursos.
- Sugerimos insistir com a Câmara para finalmente arranjar os espaços exteriores da escola, para resolver o acesso à piscina e ao equipamento polidesportivo construídos pela Câmara, mas que ficam vedados à escola pública por falta de meios públicos.

- Sugerimos reforçar algumas verbas para aquisição de material didático necessário.
- Sugerimos mais algum enquadramento técnico, e reforço de meios para, como o currículo o prevê, algumas aulas poderem ter um caracter mais experimental.

Sugerimos porque sabíamos que o que propomos é possível.

- Falamos de equipamentos didáticos que já tivemos, mas que têm que ser renovados ciclicamente e para os quais parecia não haver dinheiro.
- A escola já teve acesso à piscina, mas pelos vistos deixou de ser "economicamente sustentável". Existe um projeto há vários anos para o rearranjo dos espaços exteriores, mas fica pelo projeto.
- Na escola, nunca desistimos de trabalhar conscientes dos meios que temos.
- Não ficamos de braços cruzados, sonhando com meios que não temos.

Porém, parecia-nos que estar integrado no grupo TEIP poderia ajudar a concretização de alguns destes sonhos: aumentar a rede de informática, colocando a Internet nas salas do 1º ciclo, arrancar com o laboratório de ciências, adquirir mais material didático e voltar a insistir que se disponibilize uma verba para o arranjo exterior.

Mas, pelo teor do artigo do Expresso, a minha escola, como as outras referidas na lista, não tem outro problema senão servir um público violento.
Cheguei a pensar que esta notícia prepara o terreno para justificar a compra de câmaras de vigilância em vez de equipamento didático. Oxalá que só se trate de um pensamento delirante.

Entretanto não posso deixar de me sentir violentado.

Violentado por um poder político que fecha populações inteiras em guetos sociais, encapsulando cada vez mais a escola entre novos bairros de habitação.
O edifício mais baixo do bairro é neste momento, a escola, à volta

da qual todos os espaços abertos tendem a desaparecer.
Parte das agressões na escola, não sei se contabilizadas no Expresso, derivam do facto que as crianças, nos intervalos têm, com excepção de alguns jogos tradicionais pintados por professores voluntários no pouco cimento que resta, um recreio, cheio de lama, propício a correrias, choques e encontrões, com toda a agressividade que daí resulta.

Violentado por uma burocracia que, por razões de eficácia, dificulta cada vez mais o acesso às senhas de almoço por parte das crianças que a elas têm direito por lei.
Não sei se foram contabilizados no artigo do Expresso, mas parte dos roubos na escola, são roubos de senhas, devido ao facto que, com frequência, a pessoa responsável que deveria estar no local de atendimento ao público, onde os pais podem levantar as ditas senhas regularmente não aparece.

Violentado por sentir que não existe nenhuma atenção ao trabalho interessante e interessado que se desenvolve APESAR das dificuldades, preferindo-se espalhar notícias dignas de qualquer jornal tabloide.
Bastava ver o que a escola publica na sua página na Internet, por exemplo, ver em que projetos se envolve, para perceber que existe um esforço por parte de um corpo docente que, em muitos casos, continua a não pertencer ao quadro da escola, para melhorar a auto-estima das crianças e dos jovens com quem trabalha.

Violentado por sentir que se culpabilizam as crianças e os jovens de serem o que são, omitindo tudo que lhes é sistematicamente retirado ou vedado.

Violentado pela forma parcelar como são colocados problemas complexos.

Violentado.

9 de dezembro de 2006

Institutore

Há na língua portuguesa, como em todas as línguas, palavras que entram em desuso e que são substituídas por outras. Há conceitos que ganham em definição, com a atualização das palavras que os definem, outros tornam-se mais vagos.
Existe na minha língua materna a palavra *onderwijzer*, traduzida em francês por *instituteur*, para definir aquela pessoa que ensina, na primeira escola, ocupando-se de um grupo de crianças a tempo inteiro. O dicionário da Porto Editora traduz *onderwijzer* por *professor primário* e *instituteur* por *professor primário, mestre, preceptor, instituidor*.
O dicionário neerlandês de referência *Van Daele* define *onderwijzer* como *docente do ensino básico* (*leerkracht in het basisonderwijs*) e o dicionário da Académie Française revela: "*instituteur (du latin institutorem; Enseignant ayant la responsabilité de l'enseignement aux élèves de l'école primaire (de 1881 à nos jours)*".
No dicionário de Priberam-Texto Editora lemos que a palavra *instituidor* é derivado do Latim *Institutore* significando "*aquele que institui, fundador*".

Consultando Eurydice, percebemos que não só a França ou a Bélgica, mas a larga maioria dos países da União Europeia, organizam uma escola básica — às vezes designada como escola primária — onde um único docente se encarrega de uma só turma, seguida de outra, a escola secundária, em que cada turma fica a cargo de um grupo de docentes, cada um com a sua disciplina. Na maioria dos casos a escola básica ou primária tem uma duração de 5 ou 6 anos letivos.
Os franceses mantiveram, desde 1881 até aos nossos dias, uma palavra própria para identificar quem leciona na escola primária, distinta da palavra que define quem ensina disciplinas, no liceu e mais tarde na faculdade. Na Flandres, diferentes palavras conce-

tualizam com clareza diferentes docentes: *onderwijzer* (docente do ensino básico), *leraar* (docente do ensino secundário) e *professor* (docente de faculdade).

Em Portugal, na curta primeira escola, passamos de *mestre-escola* para *professor primário* ou *professor de instrução primária* e depois do período desastroso de *regentes*, para o *professor do 1º ciclo do ensino básico*, ainda tendo ensaiado voltar para *professor primário* ou *professor da escola primária.*

Além de ilustrar a apetência para títulos burocráticos, o geral e incaracterístico *professor do 1º CEB* ofusca também a diferença entre o trabalho do *instituidor* e o trabalho de quem leciona uma disciplina. O trabalho integrado facilitado pela relação entre uma turma e um professor está reduzido a um curto período de 4 anos. Mas, mais grave, o título genérico de *professor* originou que se considere legalmente apto para trabalhar em monodocência, neste primeiro ciclo, quem teve uma formação inicial que o preparou para lecionar uma ou duas disciplinas.

No portal do ME lemos a proposta de reorganização da formação inicial dos professores do ensino básico que o Ministério dirige ao ensino superior: "*prevê-se a possibilidade de serem organizados ciclos de formação, ao nível da Educação Básica, que habilitem para mais do que um nível de educação e ensino, podendo os candidatos optar [entre outras, pela formação para] o ensino dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.*

Com a formação em ensino dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, os docentes, além de poderem lecionar todas as áreas do 1.º ciclo, podem lecionar no 2.º ciclo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências da Natureza e Geografia.

O objetivo desta medida é contribuir para que, na transição do 1.º para o 2.º ciclo de escolaridade, os alunos fiquem sujeitos a um modelo de docência organizado em moldes semelhantes, não implicando, como atualmente se verifica, uma mudança tão brusca de um único professor para tantos docentes quantas as disciplinas".

A proposta parece focar a atenção sobre a preparação necessariamente generalista para os docentes da primeira escola com duração de 6 anos letivos.
A aceitação não dependerá só de como as escolas de formação inicial, muito marcadas pelo ensino parcelar e por disciplina, responderão, mas também de como os docentes desta primeira escola se assumam como *institutore*[1].

7 de janeiro de 2007

[1] Lendo este texto em 2020, já é possível perceber que as escolas de formação inicial não o entenderam assim. Fizeram exatamente o oposto: em vez de abrir portas para menos docentes no 2º ciclo, disciplinarizou-se ainda mais o 1º ciclo.

Grande dia

O Fabiano fintou, na escola primária que frequenta, a burocracia e a mediocridade que tinha destruído a rede informática, agrupando todos os computadores numa sala TIC complicando a vida a quem precisa de computadores para escrever as suas ideias.
E assim, a turma voltou a ter um destes instrumentos na própria sala.
Com o professor, Fabiano recuperou um aparelho velho, apanhado de surpresa pelo aumento da idade de reforma, com a memória muito curta, mas que desde então auxilia alegremente os colegas de Fabiano para escreverem as suas aventuras e exprimirem as suas ideias. Um mês depois de ele ter recuperado o seu lugar no armário próprio que ainda existia na sala, mas que até então tinha servido para pouco, esta turma de 1º ano escreveu 140 textos, todos eles lidos e apresentados aos colegas em momentos diários denominados “ler e mostrar”.

No meio de tantos textos, a Cíntia escreve: “*Hoje é o grande dia e mais nada*”.
Para a turma há muitos grandes dias. Mas os que são particularmente grandes, são aqueles dias em que as crianças se tornam protagonistas.
Grande foi obviamente aquele dia em que um pequeno cigano, até então com visitas irregulares à escola, devolveu à turma o que os adultos burocratas lhe tinha tirado: um computador.
Outro grande dia foi aquele em que os pais e as mães eram convidados para verem a recriação de algumas experiências científicas, com os poucos meios que a própria turma arranjou, uma vez que os adultos que se dizem responsáveis cortam verbas para o ensino público, sem utilizar as que subsistem para comprar o que a turma realmente precisa.
Nos últimos dois meses houve mais grandes dias. As crianças da escola toda estão fartas de esperar por um projeto de requalifi-

cação do espaço exterior, tempo de espera que para alguns entre eles ultrapassa o seu próprio tempo de vida. A turma juntou-se aos colegas mais velhos, para fazer um inquérito a todas as crianças da escola e registar o que querem no recreio.
Interpretaram juntos os resultados apresentados em gráfico pelo velho computador e, com a ajuda dos mais velhos, construíram uma maqueta que evidencia uma proposta concreta de reorganização do espaço de recreio, em função dos desejos de todos. Expuseram toda a informação recolhida em cartazes, nos corredores da escola, à porta da sala.

Grandes dias…
No meio do processo, o local de trabalho das crianças foi transformado por um dia em local de referendo.
Adultos, garantes da intervenção cívica dos cidadãos, colocaram números de secções de voto e setas indicadoras nas paredes da escola, ao lado de pinturas e desenhos de crianças.
Com duas exceções: os relatos do esforço de intervenção cívico das crianças destas duas turmas, para alertar quem decide que urge a requalificação do recreio, foram cobertos por editais e números de secções de voto, colados com fita-cola, que ao retirar, rasgam parte do seu trabalho.

A pergunta fica no ar. Porque é que só foram estes os trabalhos retirados aos olhos dos adultos que decidiram exprimir-se livremente naquele dia?
Será que Cíntia escreveria também: "*Hoje é um pequeno dia e mais nada*"?
Penso que não. O que interesse são os grandes dias.
Os pequenos dias são dos pequenos espíritos.
Dos que normalizam.
Dos que decidem pelos outros.
Dos que trabalham para as pessoas e não com as pessoas.
Dos que vivem de serem vistos estranhando quando não são aclamados.

É mais empolgante registar os grandes dias.

Os dias em que crianças constroem e mostram, escrevem o que pensam, apresentam o que escrevem, discutem entre eles, com o educador que trabalha com eles e com outros, propostas que permitem avançar.
Estes dias que fazem nascer em Fabiano a vontade de aumentar a frequência de vindas à escola, em Cíntia e as suas colegas para escreverem cada vez mais textos, confrontando-os com outros textos de outras pessoas, adultas ou crianças.
Estes dias que fazem com que cresça, dentro de cada um, a ideia que cidadania não é sinónimo de formação cívica.
Que formação cívica é tomar posse do outro com regras e normas.
Que cidadania é tomar posse de si próprio para conseguir, com outros, analisar problemas e melhorar situações.
Grandes dias.

19 de maio de 2007

Um entre muitos

O calor começa a apertar na nossa sala de primeiro ano, exposta para Sul. O calor do Sol e o calor da pesquisa e da descoberta. Ter o Sol tantas horas virado para nós, permitiu observá-lo, com um relógio de sol que construímos. Permitiu ver como, semana após semana, sempre na mesma hora, a sombra do gnómon fica cada vez mais curta. E formular hipóteses, deduzir ideias, procurar o que outros sabem sobre o fenómeno. Um pequeno grupo trata do assunto, enquanto outros escolheram estudar outros temas: a fauna e a flora da região onde a turma passou três dias a fazer "trabalho de campo", a comparação entre as casas do bairro e as casas de lá, uma pesquisa acerca dos castelos medievais que fomos encontrando na viagem.
A partir de textos simples, de pesquisas conduzidas pelo professor, todos desenham leem e escrevem.

E escrevem mais.
Desde fins de Dezembro até fins de Maio, em crescendo, vinte crianças de seis ou sete anos produziram perto de setecentos textos, escritos à mão ou no computador. Textos com palavras suas, que leem uns aos outros, todos os dias, no momento de leitura. Todos leem os seus próprios textos, as suas próprias palavras de referência, todos são capazes de ler textos dos colegas. Muitos leem textos externos ao grupo: histórias, contos de fada, textos simples sobre o assunto em estudo.
Todo o grupo lê, todo o grupo escreve. Não há duas crianças que lêem da mesma maneira, que escrevem as mesmas coisas com a mesma facilidade. Todos trabalham os seus interesses e é interesse de todos saber o que cada um faz. Discute-se, informa-se, explicita-se, diariamente. Cada um sabe de si o que sabe, todos sabem o saber disponível de cada um dos outros, para trabalho a pares ou

em pequeno grupo. Cada um encontra-se na diversidade de estratégias, de materiais, de assuntos para tratar.

Entre nós, crianças e adulto, procuramos estabelecer uma comunidade educativa de alunos e um professor.
O ofício de aluno, respetivamente de professor, está claramente definido: trabalhar para produzir informação ou reproduzir conhecimento partilhando com cada um processos e produtos. Existe uma vontade explícita de saber mais e melhor, para trocarmos e discutirmos mais e melhor.
O ofício do professor tem ainda outra vertente: ajudar as crianças para que percebam que o seu ofício de aluno não se reduza a prestador de respostas em provas de classificação.
Queremos evitar que as crianças entendam a escola como se de um concurso televisivo se tratasse: com prémios para os que melhor respondem ou mais agradem o júri e a exclusão dos outros. Mas queremos evitar também que se tornem vítimas dos muitos adultos que a entendem assim.
Que aprendam a se defender destes adultos que vivem para quadros de excelência, que veem dicotomias em vez de diversificação, que confundem aprendizagem pessoal com assunção egoísta.
Que aprendam a resistir ao folclore escolar que transforma a estrela ou o herói em objeto de admiração beata e obrigatória, que reduz a rituais festivos, de consumo imediato, efemérides que a comunidade nacional ou internacional lançara para provocar um debate sério acerca de problemas sérios, como acontece anualmente no dia da criança.
Não é fácil defender-se do ritual escolar instituído, que mantém crianças e professores refém, reduzindo-os a consumidor de conteúdos e factos. Muito menos quando os adultos, que proporcionaram este modelo de escola, já marcaram os nossos alunos como "*na maioria, não-luso, de meio socioeconómico desfavorável, vivendo em bairro problemático*".

Não é fácil não cair na armadilha de quem utiliza este jargão e continua a promover concursos do tipo “*o melhor do ano*”, “*o melhor da turma*”, “*o melhor da profissão*”.
Não é fácil neste contexto, recusar-se a ser o gato de apartamento ignorante de que fala Georges Glaeser. Por isso, obstinadamente, aproveitamos o contexto que a escola apesar de tudo nos dá, para ler, escrever, estudar, pesquisar, discutir e aprender o mundo e intervir nele, diretamente. Como comunidade, cada um ‘*um entre muitos*’, não para ganhar prémios, mas para reivindicar o direito de se inscrever na história.

20 de junho de 2007

Lendo jornais no início de um ano letivo

Muitos jornais lembram-se colocar artigos acerca do ensino básico no início do ano letivo. Entre os conselhos do costume, considerando o trabalho de casa inevitável e o prolongamento necessário, assume-se também que é normal que as crianças passam mais de 15 horas fora de casa para permitir aos pais ganhar dinheiro suficiente para alimentar os juros sobre as hipotecas aos bancos.

No meio de tantos conselhos encontrei uma reportagem acerca da "livre escolha" da escola, como se todos em Portugal tivessem a possibilidade de escolher. Um rápido olhar sobre os processos na secretaria da escola, onde consta regularmente que a transferência não foi possível por falta de vaga mostra que não é bem assim.
O termo liberdade está também muitas vezes associado à liberdade de empreendimento: todos têm o direito de fazer escolas privadas e, quem tem posses, tem o direito de pagar as mensalidades para pôr as crianças na escola privada. Como sugerido pelo defunto tratado europeu que teima em ressuscitar, existe um direito ao ensino e este direito inclui a possibilidade de usufruir um ensino gratuito organizado pelo estado - em palavras claras, o ensino para os pobres...

Depois havia o ponto de vista do presidente da APEL acerca do ministério e do manual escolar.
As guerras são antigas e repetem-se anualmente. E a naturalidade com que se admite o manual escolar como sacrossanto instrumento na escola repete-se também.
Ferrière considerava, há um século, que um manual tem uma utilidade restrita, para remediar nos primeiros tempos.
Entre nós existe uma tendência para diminuir um objeto cultural a um objeto menor para uso exclusivo na escola: livros tor-

nam-se manuais escolares, como o rádio se torna rádio escolar, a correspondência, correspondência escolar, o jornal, o jornal escolar normalmente escrito pelos responsáveis (professores ou alunos escolhidos).
Tão impossível parece ser imaginar a escola sem o manual, que o seu uso se tornou aconselhado obrigatório.
Tão impossível é imaginar a ausência do livro escolar, que as verbas, atribuídas por lei às famílias que precisam de apoio para a aquisição de material escolar, se transformam em subsídios para a compra de manuais.
Tão impossível que quem produz manuais não pude imaginar que outros materiais podem ser utilizados. Imagina então que onde não existe manual, o único recurso consiste em fotocópias de outros manuais.

Não é necessariamente assim. Professores produzem materiais, muitas vezes com os alunos: livros de textos, trabalhos de investigação, baseados em fontes verdadeiros (livros, enciclopédias, informação on-line, jornais reais), professores saem com os alunos, procuram saber a partir de situações de problema concretas.
Os relatos que comprovam o sucesso escolar das crianças levadas a pesquisar, escrever, discutir, trabalhar em equipa, problematizar, recorrendo à ortografia, à gramática, aos algoritmos, às tabelas de computação, simplesmente porque precisam deles, no contexto de trabalho em que estão submersos, existem, mas são poucos.

Continuemos o nosso esforço coletivo para escrevermos mais, para ilustrarmos mais, para explicar que além da gama de entrada, existem muitos mais recursos que ajudam crianças e professores a fazerem do ensino /aprendizagem uma aventura que é própria da aventura humana.
Sem estar sujeito a leis de mercado, com todos. Na escola pública.

9 de Setembro de 2007

E também posso trabalhar com as crianças?

É desesperante.
Mais entramos na era digital, mais papeis existem para ler e para assinar.
Sempre me habituei a trabalhar na sala, com ou sem porta aberta, sem ser interrompido pelo exterior. Temos as nossas rotinas, as crianças e eu. O dia começa por uma sessão de leitura de textos escritos pelos próprios em absoluto silêncio. Segue a leitura de um capítulo do livro que lemos coletivamente. Neste início de segundo ano de escolaridade, as crianças renderam-se ao encanto da história do Miguel de Sousa Tavares "O Segredo do Rio".
Depois temos as rotinas de trabalho de texto em que analisamos em conjunto um texto de um colega, melhorando o seu conteúdo, aperfeiçoando aspetos ortográficos e gramaticais.
Alternadamente debruçamo-nos em problemas complicados. Estamos neste momento a procurar quantos dias decorreram desde que apresentámos a nossa proposta de alteração do recreio à Câmara, que nem sequer enviou uma cartinha (ou um correio eletrónico) para dizer que receberam a nossa proposta.
O dia prossegue com estudos coletivos e individuais, em que o professor é constantemente solicitado, para ajudar, esclarecer, reformular.

Talvez tenho que mudar a forma como penso a minha profissão. Em conversas com colegas apercebi-me que — provavelmente com medo de ser apanhado administrativamente numa cadeia infernal de notas, avisos, marcações de reuniões — tornou-se, em muitas escolas, um hábito mandar circular os ofícios de sala em sala.

Acontece então que o silêncio é quebrado no meio de uma leitura hesitante de um texto escrito a muito custo, por causa de uma senha de almoço que o professor é pressuposto recolher ainda

que não tenha nenhum vínculo com a empresa que trata do refeitório da escola.
Logo de seguida, outro silêncio é quebrado por causa de um ofício que avisa para uma reunião dois dias mais tarde, mas que por alguma razão misteriosa tem que ser assinado antes do intervalo da manhã, não podendo por isso esperar na sala dos professores.
Quando já todos estão a chorar com o menino que vive à beira do lago, onde mora a carpa seu amigo que ele foi avisar para fugir evitando assim ser pescada, o encanto da história é interrompido pela escala de vigilância que, pelos vistos, tem que ser assinado urgentemente, poderia a carpa fugir com ela.

Ao longo do dia há mais interrupções na sala, quando se procura o professor que teima em não estar sentado na secretária mas que circula entre as crianças ou ocupado com um grupo de dois que está no meio de uma experiência no canto de experiências ou ainda a ajudar uma menina a aprender a colocar o acento circunflexo com o teclado do computador. São outras tantas interrupções, quando eu pensava que o meu trabalho derivado do meu contrato social com o estado consiste em ensinar e ajudar a aprender, 25 horas por semana.

E se sugeríssemos trabalhar com a turma em tempo de aula? E assinávamos os papeis depois das aulas? Será necessário mandar uma circular para tomar conhecimento duma proposta deste género?

19 de setembro de 2007

Para que a escola continue a ser escola

Imagine...

A Madalena tem 2 anos. Na aldeia, no café, está ao colo da tia e observa a mãe e a prima. Imita-lhes os gestos, repete-lhes as palavras. Interage com os adultos que lhe corrigem as palavras, para que ela lhes apure o sentido. Está a construir significados. Está a aprender, com a ajuda dos adultos.

A Margarida tem perto de 40 anos. Recorda, com duas das suas professoras de terceiro ciclo que encontrou por acaso, como, em meadas dos anos '80, num subúrbio de Lisboa, na escola, desenvolviam projetos com a turma. Cada uma das professoras integrava conteúdos da disciplina que era da sua responsabilidade. Margarida conta como se construiu a profissão de advogada.

A Joana tem 8 anos. Sai, todos os dias, da escola de outro subúrbio, às 3 da tarde, para o serviço camarário, onde uma pequena equipa a acompanha, com mais 29 crianças. Aconchegada no espaço acolhedor, com a certeza de encontrar os mesmos adultos todos os dias, enriquece, descontraída, o seu património de saberes, que traz de casa, da escola, do seu meio envolvente.
No próximo ano letivo o serviço será encerrado por falta de verbas, mas a Joana ainda não sabe isso.

A Madalena e a Joana têm poucas hipóteses de encontrar a escola que a Margarida recorda com as professoras dela. Aliás, a geração da Margarida muitas vezes também não encontrou aquela escola de interação, integrada na vida. Eram demasiado ousadas as propostas de um currículo não adaptado a uma sociedade sufocada pelas estruturas que o Poder tinha criado ao longo de 50 anos.
O novo Poder, virado para um modelo menos europeu, sabe que não convém dar à escola e à sociedade o tempo para se apropriar

de ideias humanistas vindas dos currículos e dos programas desenvolvidos ao longo de décadas em outros estados com um modelo social europeu próprio.
O gestor da Coisa Pública prefere envolver a Madalena e a Joana em unidades de formatação contínua, desde que elas tenham 3 anos até chegarem aos 15 (ou 18), 8 horas por dia. São unidades desde há muito sonhadas e descritos por grupos influentes, também na Comunidade Europeia. Quem se lembra de recomendações do European Round Table "traduzidas" no livro branco sobre a Sociedade Cognitiva?

Nas unidades de formatação para as quais se desenvolveu um estranho conceito de autonomia que as torne cada vez mais estanques, leis são transfiguradas em medidas operacionais:
- educadoras discutem grelhas de avaliação transformando orientações curriculares em disciplina castrense e falam cada vez menos das crianças.
- professores do 1º ciclo transformam o desenho curricular transversal em fatias disciplinares, resumindo hora a hora a sua atividade num livro de ponto inadequado. Interpretações feitas da gestão horária levam até à rejeição dum livro de registo mais adequado.
- no 2º e 3º ciclo a área de projeto continua a ser encarada como uma nova disciplina por uma instituição e um corpo docente mal preparado para um trabalho transdisciplinar.
- em muitos sítios, docentes que defendem a carreira única, opondo-se ao sistema de quotas para subir à categoria de professor titular, introduzem as mesmas quotas nos quadros de honra que pouco a pouco ressuscitam de tempos tenebrosos, para melhor formatação de crianças.
- empresas de outsourcing de atividades eufemisticamente referidas como de enriquecimento curricular, fazem com que muitas crianças não saibam se terão a próxima atividade programada, nem com quem.

Neste universo de formação "*just in time*" à medida das exigências de gestores de lucros e fortunas, torna-se hábito entender a democracia como mero exercício de estilo que salvaguarda a autocracia e permite somente ao mais fraco exprimir o seu acordo com o que outros decidiram para ele ou abster-se.
Neste universo, o trabalho administrativo multiplica-se na ânsia de demonstrar que o corpo docente produz.
E ele produz: mais e mais normas, seguidas de mais e mais esquemas pelas quais as crianças são avaliadas na sua capacidade de seguir ordens.

O mesmo corpo docente tem cada vez menos tempo para investir na relação pedagógica de que as cidadãs Madalena, Margarida e Joana precisam para se desenvolver como pessoas pensantes e críticas e não como meros executantes.
O novo PREC (**PR**ivatização **E**m **C**urso) onde a palavra Lei significa Lei Do Mercado, permite, obviamente, que às crianças ricas se paguem alternativas. Às pobres não. Para elas, a formação básica torna-se mais uma vez ainda mais básica.
Dura lex sed lex,
Simplex.

Evitemos que a escola deixe de ser escola. Invistamos nela como espaço de diálogo.

8 de outubro de 2007

Requiem para a escola pública

Escrevi em 2005 uma apreciação sobre as mudanças em curso na escola pública do primeiro ciclo, vulgo escolas primárias. O texto está algures na página pascalpaulus.weebly.com[1]
Receio que não fui suficientemente pessimista na altura. Os relatos que me chegam de muitos colegas do primeiro ciclo são que a escola foi literalmente "engolida" pelas lógicas do 2º e 3º ciclo, adotando reuniões de departamentos, de conselhos de turma copiados do pós-primário, tal como grupos de trabalho, inadequados à lógica da monodocência e da transversalidade que por lei existe no primeiro ciclo, invadindo assim a escola primária.

Contrário aos muitos países da Europa que são constantemente referidos como exemplos a seguir, entre nós, a profissão de professor de ensino primário tem sido sistematicamente considerado como um tipo de anexo à profissão de docente.
A alteração recente que prevê uma especificidade para os professores de 1º ciclo levará uma geração a ter efeito, depois de se terem instalado no ensino primário muitos colegas que admitem não terem preparação para esta monodocência transversal mas que esgotaram as possibilidades de ficarem nas suas respetivas áreas de especialização no pós-primário.

Com os agrupamentos verticais que entretanto se instalaram em todo o país as condições de trabalho nas escolas de primeiro ciclo também se alteraram muito.
É preocupante como existe uma falta de capacidade para conhecer primeiro e reconhecer depois as especificidades da monodocência versus as especificidades da pluridocência. E por causa desta incapacidade muitas vezes "vence o mais forte". Quando se tem que

[1] Empurrado pela publicidade para mudar para um local de alojamento menos comercial, desativei o sitio. Infelizmente, muitos textos, dos quais não tinha cópia local, desapareceram, também este.

operacionalizar rapidamente, os modelos importados são sistematicamente os do pós-primário. Transforma-se um horário específico do ensino primário num recorte e colagem pouco adequado do pós-primário. Transforma-se áreas curriculares não disciplinares em disciplinas acrescentadas ao mesmo horário mal copiado do pós-primário.

Algo vai mal na interpretação que é feita do desenho curricular do primeiro ciclo em vigor.
Algo vai mal na interpretação que é feita do conceito de avaliação qualitativa e contínua.
Em muitas escolas algo vai mal na interpretação que é feita da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, aparecendo aqui e acolá momentos TIC em salas TIC, numa lógica puramente disciplinar em vez de transdisciplinar. Entretanto continua-se a baralhar o conceito de *Educação para a cidadania* com o de *Formação Cívica*, como também tentei de descrever em "O grande irmão ou talvez não".
Os estudos da Eurydice e do Pisa continuam a indicar que abdicar da monodocência é um mau negócio quando visto à luz do sucesso escolar.
Será que existem tão poucos professores do primeiro ciclo que a própria monodocência tenderá a desaparecer? Ou será que simplesmente não têm onde falar da sua especificidade?
Será que o professor do primeiro ciclo, generalista, mesmo o que neste momento está a ser formado, já é, à partida, uma espécie em extinção?
Mais uma vez, urge divulgarmos entre nós e para os outros a riqueza pedagógica contida na monodocência na escola do primeiro ciclo. Felizmente, estas práticas, por enquanto, existem...

31 de outubro 2007

Carta aberta ao Nuno Crato

Caro Nuno Crato,

Sou professor de ensino primário (em Portugal reduzido ao 1º ciclo) e leitor assíduo das suas crónicas no Expresso. Quando publicou o seu livro sobre o Eduquês, tivemos a oportunidade de trocar por correio eletrónico pontos de concordância e pontos de discordância.

A história da ciência mostra-nos que qualquer teoria deixa de ser uma teoria científica quando é transformada em dogma. Isto também é válido para as teorias educacionais, uma das quais o construtivismo que o Nuno escolheu como inimigo de estimação.
Mas parece-me pouco eficaz pôr ao mesmo nível (1) uma teoria, (2) sua dogmatização por alguns, (3) o que o Nuno refere como "Eduquês" dos governantes, (4) o que se publica em documentos oficiais e (5) o que depois é efetivamente transposto para a prática educativa.

No artigo "O Eduquês envergonhado" no Expresso de 27 de Outubro de 2007, da sua mão, é feito o seguinte destaque:
"*desiludem-se os que esperavam encontrar recomendações claras sobre a necessidade do domínio da tabuada e de prática de algoritmos das operações elementares*".
Na Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do ensino básico, 2ª edição de 1998, editado pelo Ministério da Educação (salvo erro o programa que se tornou oficial em 1989, na era de Roberto Carneiro), lê-se na página 178: "Os algoritmos usuais das operações aritméticas elementares, "contas de papel e lápis", constituem sem dúvida um dos meios auxiliares do cálculo de maior importância e devem ser iniciados no 1º ciclo, embora com a consciência de que a verdadeira aprendizagem é pouco significativa quando o objetivo é apenas o treino de uma habilidade". De facto, uma frase que pode ser interpretada de várias maneiras.

Porém, na página 181 são referidos os meios auxiliares de cálculo para o 2º ano de escolaridade:

- "Algoritmo de adição, sem e com transporte (para calcular somas de 2 ou 3 números inteiros, com 3 algarismos, no máximo);
- Algoritmo da subtração, sem empréstimo (para calcular diferenças entre números inteiros, com 3 algarismos);
- Algoritmo da multiplicação (para calcular produtos de números inteiros de 2 algarismos por um número de 1 algarismo)."

O material de apoio consiste unicamente em "materiais de apoio estruturados e não estruturados"
Como o Nuno com certeza sabe, mas que não pode ser claro para quem não leciona no 1º ciclo, estes materiais não são máquinas de calcular, mas materiais de apoio momentâneo, desenvolvidos por práticos e teóricos. Trata-se por exemplo do Material Cuisenaire (Cuisenaire e Gattegno), Material MAB (Multibase Arithmetic Blocks), ou ainda a Calculadora Multibásica (que não é eletrónica, mas uma prancha com três ou quatro barras verticais em que se pode encaixar umas pequenas peças redondas) e que têm como único objetivo facilitar a visualização do sistema posicional decimal para que as crianças percebam como dez unidades são substituídas por uma dezena e zero unidades, etc.).

Voltando ao programa. É objetivo do 2º ano "Memorizar as tabua-das de multiplicação por 2, 3, 4, 5 e 10" (página 181)
Na página 183 é referido como objectivo para o 3º ano "construir e memorizar as tabuadas de multiplicação por 6,7,8 e 9)" e na página 183 são mencionadas como meios auxiliares de cálculo exclusivamente algoritmos:

- "Algoritmo de adição, sem e com transporte (para calcular somas de números inteiros e decimais, com 4 algarismos, no máximo);
- Algoritmo da subtracção, sem empréstimo (para calcular diferenças entre números inteiros com 3 algarismos);

- Algoritmo da subtracção, com empréstimo (para calcular diferenças entre números inteiros e decimais, com 4 algarismos);
- Algoritmo da multiplicação (para calcular produtos de números inteiros de 4 algarismos, no máximo, por um número de 2 algarismos)
- Algoritmo da divisão (para calcular quocientes de números inteiros de 2 algarismos por números de 1 algarismo."

O material de apoio continua a ser exclusivamente o tal material estruturado e não estruturado.

No programa do 4º ano, uma vez memorizado as tabuadas de multiplicação nos anos anteriores, é objectivo "utilizar tabelas de duas entradas da multiplicação para a divisão"
Na página 184 seguem como meios auxiliares de cálculo novamente os algoritmos em que o da divisão serve "para calcular o quociente e o resto da divisão de números inteiros ou decimais de 4 algarismos no máximo por números de 2 algarismos." Aqui também é referido a máquina calculadora sem dizer para que fins.

O Nuno refere ainda a adoção pouco eficiente de contas morosas como por exemplo a utilização de subtrações sucessivas no algoritmo da divisão em detrimento dos algoritmos "tradicionais". Não sei se o tradicional é universal, mas sei que o programa de 1936 da Flandres (Bélgica), onde fui aluno e onde me formei como professor primário, propõe um algoritmo da divisão onde são inscritos os resultados parciais. Em outros países, e foi um dos aspetos que o meu professor de didática da matemática na Escola Normal de Gent achou por bem ilustrar, são utilizados outros variantes do algoritmo da divisão, fixando cálculos intermédios.
Para quem é interessado em rankings, diga-se de passagem que a Flandres continua a ocupar o 4º lugar nos resultados das provas que avaliam literacia em matemática nos estudos PISA. Diga-se também de passagem, que a Flandres conhece igualmente problemas de insucesso escolar.

Já lhe tinha falado do meu trabalho com os meus alunos na periferia de Lisboa. Pelo que percebo da minha leitura acerca das discussões teóricas em curso, utilizo, entre outras, estratégias inscritas na(s) teoria(s) construtivista(s).
Nas minhas aulas, continuo a utilizar o material didático ao qual o meu professor de didática da matemática me habituou: o material Cuisenaire, muito utilizado na Flandres (talvez porque o Cuisenaire era Belga). Utilizo, nos momentos de trabalho individualizado, os manuais portugueses que me obrigam a utilizar e que, na minha maneira de ver, muitas vezes têm uma forma estranha para abordar o programa, com "bonecada" a mais e situações de problema a menos.

Oiço regularmente os colegas mais novos na profissão, quando me falam da sua formação inicial, e constato que, na maior parte dos casos, não tiveram nenhuma disciplina de didática da matemática nas escolas superiores ou universidades onde estudaram e que em muitas situações só tiveram aulas de matemática que não têm nada a ver com a preparação de um professor de ensino básico e do 1° ciclo. Pelo que consta, o currículo que tiveram era muitas vezes escrito mais em função da especialização do professor titular da cadeira e não com a preocupação de preparar profissionais para a prática do ensino da matemática a crianças novas. Encontrei também algumas exceções: colegas que chegam à escola e sabem explorar material de apoio como o MAB, o geoplano ou o material não estruturado e que foram treinados para explorar uma discussão didática com os alunos para alcançar um objetivo previamente fixado.

Como já lhe tinha convidado na primeira vez que lhe escrevi, volto a convidá-lo para consultar alguns documentos que são fruto do trabalho com os meus alunos, tanto na escola privada como na escola pública em http://pascalpaulus.byethost7.com/pratica.html

O treino do cálculo (mental e escrito) passa por parte por um conjunto de ficheiros dos quais disponibilizei uma versão antiga. O ficheiro evoluiu entretanto, já que, com o uso, vou encontrando algumas gralhas e algumas imperfeições.

Orgulho-me em saber que a esmagadora maioria dos alunos que por mim passaram obtêm bons resultados na matemática ensinada na escola e fiquei também contente de saber que quando uma turma minha participou numa das provas de aferição do 4º ano, obteve resultados bem acima da média. Por outro lado, sei que tenho que melhorar a minha intervenção na diversificação de estratégias, por ainda ter alunos dos quais não considero os resultados satisfatórios.
Estou, como sempre, disponível, como professor primário, para discutir, sem dogmatismo, a prática do 1º ciclo, com quem se mostra preocupado com as dificuldades dos alunos e com as fragilidades do ensino básico universal e gratuito. Por isso, não tendo a tribuna de que o Nuno dispõe, escolhi esta forma de "carta aberta" - copiei agora esta carta, para, assim espero, ajudar num debate que se tem que continuar a fazer.

Um abraço de Pascal Paulus

27 de outubro de 2007

Caro colega,
Permitirá que lhe responda diretamente, depois de ter visitado o seu blogue, agradecendo-lhe e aceitando o desafio para explorar os materiais que indica. Voltaremos a conversar. Ficarei contente se o meu artigo de hoje ajudar a criar alguma discussão sobre estes problemas.
Estou de acordo com a distinção que faz logo de início entre o que se diz e o que se pratica, aos diversos níveis. Por vezes, discutimos apenas textos, mas isso não significa que acreditemos que eles sejam aplicados com fidelidade.

Saudações do Nuno Crato

Contra mais um ataque à escola pública

Felizmente ainda há quem opina contra o mainstream instalado da defesa incondicional de um tipo de ensino privado à americana. Vale a pena ler o que o Conselho de Escolas escreve: http://www.min-edu.pt/np3/1290.html.

Segundo Eurydice (dados de 2005) 12% da população escolar do ensino básico frequenta em Portugal o ensino privado, pago pelos pais, enquanto a média Europeia é de 5%. Este tipo de ensino completamente privado nem existe em países que têm tradições mais longas de Estado Social como a Bélgica ou os Países Baixos, onde mesmo o ensino organizado por entidades que não são o estado são integralmente financiados pelo estado, diminuindo assim a estratificação utilizando como critério o dinheiro.

Talvez, um dia, mais portugueses se lembrarão que vivem na Europa mas que, se o entenderem, sempre podem emigrar para o conceito de liberdade americano... nos EUA.
Como já afirmei publicamente, nunca tive nada contra o ensino privado. Acontece que o ensino privado tem sistematicamente algo contra a população com a qual tenho a honra de trabalhar.

O testemunho deste trabalho está na página da turma, contrariando assim a fatalidade: escolhemos dar a palavra a quem não a tem.

31 de outubro de 2007

Constato!

Como tenho afirmado em muitas ocasiões, trabalho numa escola pública para pobres. Para filhos do precariado.

Tenho sido mal-entendido algumas vezes.
Trabalhar com filhos do precariado não significa que se tenha limitações pedagógicas. A minha turma desenvolve o mesmo tipo de trabalhos, de projetos, escreve histórias e discute problemas, aprende a escrever no 1º ano de escolaridade, a tabuada no 2º e 3º, como outras. Como era de prever, as crianças leem livros e histórias, organizam e documentam visitas de estudo como outras crianças faziam, quando trabalhava em outras escolas, privadas e públicas, na Bélgica e em Portugal. As crianças da minha turma testemunham o seu trabalho diretamente (em livros, projetos, jornais de turma, ...) e indiretamente, monitorizando a página da turma que mantenho com elas e para a qual me encarrego da parte técnica.

Pois não, trabalhar numa escola para pobres significa outra coisa. Significa ter outras limitações. Limitações que normalmente são invocadas para justificar as falhas na promoção do sucesso escolar. E todas duma só vez, num só pacote.
Mas, e repito, pedagogicamente consegue-se fazer tudo que se faz numa escola para ricos, sejam elas privadas ou públicas, sem os meios de que as escolas dos ricos dispõem.

O que tem uma vantagem para a formação pessoal do professor. Porque... :

- Apesar de não ter acesso a piscina ao lado da escola;
- Apesar de não ter acesso ao polidesportivo frente à escola;
- Apesar de não ter Internet nem computadores recentes na sala de aula;
- Apesar de não haver um recreio equipado;
- Apesar de não dispor duma cantina em condições;

- Apesar de não ter meios didáticos em quantidade suficiente;
- Com câmaras de vigilância, apesar de não ter havido assaltos à escola nos últimos anos;
- Apesar de terem desaparecido os ATL's, substituídos por "*aulas com atividades de enriquecimento curricular*" (AEC);
- Apesar de as crianças estarem na rua, até o toque para entrar na sala;
- Apesar de não haver quem ajude os pais a formarem uma associação de pais;
- Apesar de não haver uma equipa sénior de professores na escola;

... aprende-se como fazer um trabalho de qualidade.

E aprende-se a relativizar recursos às vezes supérfluos.

A escola fica ao lado da piscina municipal do bairro. Mas a escola não tem acesso a piscina municipal, dizem nos por falta de verba. Isto é, a escola pública não pode usufruir de uma instalação pública por falta de verba. Por haver uma empresa municipal a gerir o bem público? Seja.
Prescindimos da piscina e percebemos que não é preciso ter aulas de natação para ter sucesso escolar.

A escola, que não dispõe de instalações para a prática desportiva, fica em frente ao pavilhão municipal polidesportivo. A escola foi informada que, em princípio, não poderá usufruir das instalações. Por falta de verba. Onde já o ouvimos?
Prescindimos de aulas de educação física em condições e aprendemos que é possível ter sucesso escolar sem praticar desporto escolar.

Em 1999 todas as salas de aula existentes na escola tinham um ponto de acesso a Internet, investimento que foi feito com verbas próprias da escola, que concorreu para o efeito aos então projetos existentes para trazer a informática para a escola. Em 2003 a Câmara promoveu obras de beneficiação na escola, desativando a rede e retirando todos os cabos. Foi feita uma sala de computadores, desocupando para isso uma das salas de aula novas, onde

se instalou uma rede sem fios que tem o alcance... dos dez computadores da sala de computadores! Estes computadores só podem ser mantidos por técnicos exteriores, o que significa que qualquer operação de atualização ou de reconfiguração igual às que fazemos em casa, dependem da vinda de um técnico à escola. Aguarda-se assim há meses a possibilidade de ler documentos em PDF através do Internet Explorer. Porque estes computadores não utilizam, obviamente, nenhum programa de software livre recomendado pelo Ministério de Educação. Os computadores são, se tudo correr bem, utilizados 45' por semana por turma por equipas de duas crianças por computador. O resto do tempo, não são utilizados. Muitas vezes, a sala permanece fechada.
As salas de aula, entretanto, ficaram sem computadores e sem rede. Em 2007 foram instalados novos cabos no edifício todo (pergunta-se porque não uma rede sem fios) que não funciona, porque o cabo que liga o ponto de acesso central ao distribuidor foi cortado por um misterioso operário. Mas a rede existe em papel.
Tal como com qualquer outra escola para pobres, não é difícil encontrar empresas que reencaminham a sua sucata informática, incluindo material que ainda funciona, para a escola, anunciando esta iniciativa como uma de solidariedade com os pobres, em vez de simplesmente referir que custa menos desfazer-se de equipamentos velhos desta forma do que através das empresas de reciclagem.
O que explica porque existem mesmo assim computadores na maior parte das salas de aula. Velhos e sem rede, obviamente. Tanto faz.
Aprendemos que sem Internet na sala e sem computadores modernos, é possível escrever, pesquisar e relatar.

Há 6 anos que o espaço externo da escola aguarde requalificação. Mais do que o tempo necessário para uma criança percorrer a escola desde o jardim-de-infância até entrar no 2º ciclo. Não se arranja, por falta de verba. Cava-se a terra para novas instalações elétricas. Enche-se os vales com areia de má qualidade, cheia de pedras. O espaço exterior está mais degradado do que

nos anos '80. Cada fim de recreio implica uma intervenção do adulto, na sala, para as crianças reencontrarem a calma. Desta vez não nos limitámos a dizer tanto faz.
Toda a escola se organizou para ajudar, no ano passado, duas turmas, entre as quais a minha, para apresentar, a quem diz respeito, o nosso sonho de recreio, depois de trabalhar a proposta com um arquiteto. Duzentos (200) dias passados, a Câmara nem sequer informou que tinha recebido a resposta. Seja.
Aprendemos que é possível ter sucesso escolar mesmo quando o recreio só convida a corridas e lançamento de pedras (talvez saia o próximo campeão olímpico de lançamento de discos da nossa escola).

A cantina antigamente empregava mães do bairro. Atualmente é gerida por uma empresa privada que mesmo assim não rejeita apoio público. As crianças recebem a refeição mediante apresentação de uma senha. Estas senhas são recolhidas e entregues pelo professor da turma. Significa que todos os dias é oferecido 15 minutos de ordenado por professor à empresa. Mas não fica por aí. A empresa também não dispõe de pessoal de cantina em número suficiente, pelo que as auxiliares de ação educativa passam o tempo que deveriam vigiar o recreio ao serviço da empresa privada. O erário público oferece também uma hora de ordenado de cada uma das auxiliares à empresa. Já agora, generalizar este princípio para todas as escolas (públicas e privadas) corresponderia com certeza a um forte incentivo para o sector privado de catering. E no recreio com a vigilância reduzida a uma pessoa, eventualmente acrescida por um ou outro voluntário, não há muito mais joelhos esfolados por causa disso, portanto não se registam mais ausências por assistência hospitalar em tempo de aula. Incentivo a privatização é compatível com o sucesso escolar na escola pública.
Até conseguimos integrar a gestão das senhas nas responsabilidades e tarefas rotineiras distribuídas entre todos os alunos.

A escola tem uma boa biblioteca... escolar. Significa que tem livros com histórias e de histórias e os clássicos livros de consulta que na maior parte do tempo não dão resposta às perguntas que as crianças fazem.
Tente encontrar as respostas a perguntas como “Porque é que a formula 1 se chama Formula 1”, “De onde vêm os poderes das Witch”, “Quem inventou as Bratz”, “Porque é que o bairro da Outurela se chama '18 de Maio'”, “De onde vêm os nomes 'Outurela' e 'Portela'”, “Qual é a diferença entre o crioulo e o português”, e logo verá que a Wikipedia tem mais respostas (mas nem todas) do que as enciclopédias escolares.
Outras respostas, mesmo só falando com as pessoas. Os recursos no bairro existem, às vezes é difícil aceder a eles, devido ao peso burocrático que existe actualmente sobre a organização de uma simples visita a pé no bairro. Mas acedemos.

Outros recursos são escassos: existe pouco material estruturado (MAB, Cuisenaire) para estudar a matemática, e o material que existe raramente é o suficiente para explorar no âmbito de um trabalho com toda uma turma. Não há conjuntos de letras móveis em número suficiente. Não há suficiente material de incentivo à escrita.
Existem os manuais escolares, obviamente. Não adequados, como é habitual, cheio de bonecos e com poucos exercícios claros, com poucos textos de autor, com material de estudo do meio que dá vontade para nunca mais estudar o meio. Não é grave.
Apesar destes limites, recorrendo a material pessoal acumulado com o tempo e não desistindo em falar com quem sabe, chamando pessoas até nós se se torna muito complicado ir até eles, conseguimos ter sucesso escolar no estudo do meio local e mais distante. E de tornar inteligível os manuais e a sua utilização.

Por obstinação governamental com a segurança (dos bens, não das crianças), foram instaladas em 2007 câmaras de vigilância que focam as portas de entrada da escola, para sinalizar intrusos. Desde 2000 a escola nunca foi assaltada ou vandalizada. E

naquele ano, houve um assalto prontamente resolvido pela polícia local, pelo simples sistema de alarme já existente. É, obviamente, possível ter sucesso escolar apesar da utilização de dinheiro em meios não essenciais – um capricho de alguém? – e nunca consideradas prioritárias pela escola. E provavelmente surgirá algum projeto de estudo do meio acerca de circuitos fechados de vigilância. Uma mais-valia.

As pequenas unidades de ATL desapareceram em grande parte e o que ainda existe irá desaparecer. A lógica das AEC, grátis para os miúdos, e fornecidas por empresas maiores, que absorvam o excesso de professores recém-formados como mão-de-obra barata, está plenamente instalada na escola. Com alguns colegas temos boas relações. Outros nem temos tempo de os conhecer, antes de eles desaparecerem para empregos mais bem pagos. As crianças perdem um pouco a noção de quem trabalha com quem. A medida que o tempo avança, os encarregados de educação apercebem-se melhor quando se pode arriscar deixar os miúdos na escola. Nos outros dias vão simplesmente para casa, para a casa dos vizinhos, para a casa dos avós. Mais do que antigamente, porque não há mais o ATL que muitos até pagavam, em troca de um melhor serviço de almoço do que o servido pela empresa privada que gere a cantina. Como o serviço é financiado à cabeça, ele fica mais barato.
E nada disso impede de ter sucesso escolar. Só convém não misturar o que é curricular com o que continua a ser referido como enriquecimento curricular. Estou plenamente convicto que algumas atividades enriquecem, de outras tenho sérias dúvidas.

Até há alguns anos as crianças chegavam à escola um quarto de hora ou um pouco mais antes do toque da campainha, entravam no recinto, pondo a conversa em dia com a funcionária de serviço e os professores, que também iam chegando. Atualmente, as crianças aguardam até o toque da campainha, na rua, com ou sem encarregados de educação, para ver a porta do recinto ser aberta.

Entretanto, os professores recolhem-se na sala de professores ou ficam na rua, se querem conversar com alguém que não o colega. Passou a ser norma muitas das crianças chegarem um pouco depois do início das aulas, para não ter que aguardar no perigo da rua movimentada a abertura das portas. A eficaz gestão dos recursos humanos gerou uma não menos eficaz acumulação de tempos perdidos no primeiro período da manhã, juntando o atraso institucionalizado ao serviço de recolha de senhas.
É pouco importante.
Organizámo-nos para recolher as crianças na rua, alguns minutos antes do toque para voltar a dar a certeza, aos pais, que elas estão desde já acompanhadas. Alguma insistência com quem via no sistema o benefício da dúvida para chegar sistematicamente atrasado, faz com que aproveitemos em pleno o tempo de trabalho. Fica a ideia que, na escola dos pobres é sempre possível recolher os miúdos na rua, o que poupa logo o ordenado da funcionária porteira.
As portas fechadas não são limitação à organização pedagógica.

Na escola para pobres muitos pais não têm tempo para estar na escola porque estão demasiado tempo ocupados a arranjar os biscates para mais um dia de ordenado inseguro. Mas na escola para pobres, como em qualquer escola, há também pais e mães disponíveis. Na escola para pobres são muitas vezes recebidos como numa qualquer repartição pública: de forma austera em espaços pouco agradáveis, ou até simplesmente, em pé num átrio ou num corredor.
Quando uma ou outra pessoa se queixa, ainda há quem suspire... pois, se houvesse uma associação de pais. Entre todos os técnicos que são contratados para, entre outras tarefas, reforçar, no quadro do TEIP, os laços entre a comunidade e a escola, nenhum tem, pelo meu conhecimento, como clara incumbência ajudar pais e mães disponíveis para se organizarem. Mas...

... pais e mães mostram-se de resto disponíveis para participar em visitas de estudo, em acantonamentos ou acampamentos de

trabalho devidamente enquadrados pelo projeto curricular de turma, para pintar a sala de aula dos seus alunos, quando o tempo de espera para uma resposta oficial desespera, que precisam só de algum apoio administrativo para legalizar em associação o que muitos já fazem. Por outro lado, não ter associação de pais formal pode não ser a opção democrática mais correta, mas certamente simplifica. Até é capaz de ser mais barato.
E, como sabemos, ninguém impede de trabalharmos juntos pelo sucesso escolar dos seus educandos. Que é o que importa.

A nossa escola já não tem equipa sénior. Por uma razão misteriosa qualquer, não se consegue há anos, para o 1º ciclo, atrair pessoas com suficientes anos de serviço para que houvesse um professor titular. Nem ouso sonhar com uma equipa de professores titulares. Entregues a nós próprios, com um grupo de professores em maioria muito novos ou com poucos anos de serviço, de longe do bairro, e portanto com poucos conhecimentos da população escolar e do meio envolvente da escola, não existe o tal corpo docente experiente que tutoria e avalia.
Numa escola de pobres talvez não faça falta.
Tenho alunos com sucesso escolar e o trabalho com alguns pais permitiu reduzir a taxa de abandono escolar.

Nem quero imaginar o que aconteceria se tivéssemos uma equipa experiente, coerente e consistente, que os representantes de algumas escolas para ricos repetem ano após ano ser a chave do sucesso, na altura em que a comunicação social transforma o ranking numa mediática e mutilada lista que publicita as melhores escolas do pais. Arriscávamo-nos a ter que ir à procura de pobres imaginários e pô-los a abandonar virtualmente a escola para que, quem sempre argumenta que o meio condiciona o insucesso, não deixasse de ter exemplos para o seu argumento.

“Constato!”,
“Acuso!” é de outros tempos.
Constato, simplesmente.

Constato que deve ser possível imaginar um novo paradigma de escola a partir da escola para pobres. Um modelo que permita poupar muito dinheiro, desculpar até, algumas leviandades no campo do audiovisual de vigilância, sem pôr em causa a qualidade do trabalho pedagógico.
Constato que, apesar de não dispormos do enquadramento que profissionais do ensino demasiadas vezes referem como sendo necessário para promover o sucesso escolar, conseguimos, na turma, desenvolver o nosso trabalho, cumprir metas, alcançar os objetivos do programa que nos é imposto. Com poucos meios, com pouco dinheiro.

Imagine um momento como ficaria o país se todas as escolas adotassem um paradigma que recusa recursos que afinal não influenciam o sucesso escolar e investia na relação entre as pessoas, crianças e adultos, comunidade escolar e comunidade envolvente.
Poupava dinheiro na educação sem pôr em causa a qualidade pedagógica.
E deixava de haver necessidade de escolas para ricos.
O que também beneficiava os ricos.

11 de novembro de 2007

Ainda por causa da escola pública

Tenho recebido bastantes reações ao artigo anterior “Constato”.

Através das reações que recebi, percebi que ainda não me exprimi suficientemente claro, quando obstinadamente defendo a escola pública.
Tenho que explicitar: “escola pública e gratuita para todas as crianças”.
O erário público dum estado democrático deve garantir a qualquer criança, seja qual for a sua origem ou as posses dos seus pais, o acesso à escola de qualidade, pública ou privada. Cresci num país onde o estado paga por inteiro os salários dos professores que trabalham numa escola organizada pelo estado mas também numa escola que é organizada por uma entidade privada seja ela igreja, IPSS, escola criada por pais ou por grupos de civis, desde que o currículo esteja conforme o currículo nacional.

Aqui, não travo portanto nenhuma luta sindical. Não se trata de uma luta laboral. Mais: não vejo vantagens na existência de grandes entidades públicas contratadoras de milhares de trabalhadores.
A autonomização das escolas, desde que dirigidas com grande competência pedagógica, parece-me em si, uma boa aposta. Contudo, as escolas, das quais o Estado se encarregue, não permitam atualmente a livre circulação das crianças. Como não é possível a livre contratação de equipas de trabalho a volta de um projeto pedagógica.
As escolas, que têm a possibilidade de se organizar em torno de um projeto pedagógico coerente, condicionam normalmente a entrada das crianças, pelo simples facto de cobrar mensalidades proibitivas para famílias como as com as quais costumo trabalhar.

Tentei no texto anterior realçar que muitas vezes se investe em recursos que não influenciam a estrita relação pedagógica entre professor e alunos.

A não existência destes recursos torna-se depois álibi para justificar situações de insucesso ou abandono escolar. Qualquer quadro de giz é interativo, quando o professor permite a troca de saberes entre os alunos como passo necessário no processo de aprendizagem.
Repito que se aprende muito bem a trabalhar sem toda uma panóplia de instrumentos de trabalho – muitas vezes variantes de outros, muito mais baratos – que a indústria escolar quer pôr no mercado e pelo que organiza campanhas de venda agressiva dirigidas ao corpo docente.
Sejamos, na escola, interativo com os alunos, não com a internet e os computadores. Estes são somente necessários como ferramentas de trabalho do mundo industrializado. A não utilização leva, entre nós, a exclusão económica e laboral, a utilização não leva necessariamente a sucesso escolar. As campanhas de promoção de portáteis são certamente pelo bem da economia, não necessariamente pelo bem da humanidade.
Quadro, giz, papel, lápis, alguns instrumentos de simples conceção e utilização continuam a permitir executar integralmente o programa do 1º ciclo por docentes bem preparados para a profissão e com boa cultura geral. O computador com impressora a substituir a imprensa escolar é só mais eficaz para quem produz documentos originais com as crianças,

A formação centrada na profissão é uma boa aposta. Mas a formação tem que ser séria. Nenhum empresário desportivo duvida que uma escola de formação de atletas precisa de bons atletas formadores. Entre professores e formadores de professores, mas também estudantes, esta evidência não é suficientemente valorizada: a profissão constrói-se entre pares competentes para o efeito. Seria ridículo exigir de especialistas em oftalmologia utilizarem as técnicas de trabalho dos seus colegas cardiologistas. Ou de propor a um cardiologista de fazer operações ao joelho de um futebolista, só porque é médico.

Acontece no ensino primário: basta ter um diploma de professor para considerar que a pessoa é apta e conhecedor do ensino transversal próprio do 1º ciclo. Na escola fui, nos últimos dez anos, todos os anos, formador não pago, ajudando colegas da vertente de Educação Física, EVT e matemática, a aprender como ensinar crianças a ler, porque isto não tinha feito parte da sua formação inicial. Fui formador da didática da matemática do 1º ciclo durante 18 anos onde também encontrei muitos colegas recém-formados com grande desconhecimento do ensino da matemática do ensino primário.

Como cidadão não concordo, muitas vezes, com a política neoliberal seguida pelos governos anteriores e pelo atual. Sendo originário de um país onde a economia também se baseia no mercado livre de compra e venda de produtos e serviços, país com uma boa rede de médicos de família em práticas privadas, comparticipado pelo estado através de um sistema de mutualidade, não fui levado a acreditar que grandes entidades públicas são a única forma para garantir os serviços básicos aos cidadãos. Menos ainda num estado onde muitos dirigentes anseiam concentrar poder através de mecanismos que rapidamente se tornem infernos burocráticos.

Como profissional duvido muitas vezes que as medidas preconizadas pelo Ministério de Educação, não sempre claras, sejam eficazmente aplicadas. Mas constato também que este Ministério de Educação revalorizou finalmente a formação específica para os professores de 1º ciclo. Constato que existem orientações e instrumentos de trabalho específicos para o 1º ciclo que, demasiadas vezes, não são adotados nos agrupamentos de escolas: os registos de avaliação e o registo diário de turma são só dois exemplos mais visíveis. O 1º ciclo continua a ser tratado como se fosse um 2º ciclo em miniatura. Seria bom também avaliar como é que estas atuações influenciam negativamente o sucesso escolar de muitas crianças.

Duvido muitas vezes da tendência para o folclore e o "show-off" nas "festas" cíclicas nas escolas. A montra de produções intelectuais, próprias da aprendizagem e da formação, desaparece perante as apresentações de espetáculos, às vezes com qualidade, mas por onde não passou a escola como entidade formadora: canções, danças, coreografias, realizadas e ensaiadas pelos alunos nos seus tempos não-escolares.
Ano após ano são apresentadas estas produções na escola que ironicamente assim afirma não ter feito nada que vale a pena mostrar, pelo que se mostra o que os seus alunos inteligentemente aprendem fora dela.

Como profissional estou interessado em proporcionar aos alunos-estudantes a capacidade de produzir e mostrar as suas aprendizagens novas, feitas na escola como espaço cultural. Por isso tento entusiasmá-los para investigar, discutir, aprender, e também publicar.
Estou convicto que a luta para esta escola pública de qualidade se faz através da construção da profissão entre pares, na própria escola e em permanente diálogo com as crianças e as suas famílias. É o que tentamos fazer. Este desafio pedagógico é o único que me mobiliza na minha qualidade de professor.

25 de novembro de 2007

Burocratas

Não escolhi a profissão para me tornar burocrata.

A hierarquia quer me burocrata.
Escolhi a profissão de professor do ensino primário para, em monodocência, gerir, com a minha turma, o currículo.
A hierarquia obriga-me a um horário repetitivo, fixo. Impõe uma rigidez desnecessário, uma vez que o horário só tem a ver com a própria turma e não implica articulações entre professores.
Na escola do primeiro ciclo, era muito fácil entender a diferencia entre atividades curriculares disciplinares e as não disciplinares. As disciplinares têm conteúdos precisos descritos no programa, as não disciplinares são aglutinadores (formação cívica e área projeto) ou embutidas nas disciplinares. Desde há pouco tempo, as atividades disciplinares têm prevista uma carga horária mínima, o que pode ajudar os mais distraídos.

Mas, de repente, a Área Projeto e a Formação Cívica desaparecem como componentes transdisciplinares e são inscritas como pacotes de minutos em momento fixo na semana de trabalho. Teima-se em transferir o estudo acompanhado para o apoio ao estudo e baralha-se a atividade curricular obrigatória com a atividade extracurricular de “enriquecimento”.

Há 30 anos que componho horários com crianças.
Há só alguns anos que faço malabarismos para não perder o foco na atividade pedagógica no meio do labirinto horário-burocrático.

Há 30 anos que defino objetivos com as crianças de quem sou professor e organizo com eles os processos de avaliação que nos conduzem a todos. Há só alguns anos que sou obrigado a entregar formulários uniformes onde me convidam a pôr cruzes em quadrados, que me dizem ser uma avaliação qualitativa. Faço

malabarismos para não perder o foco na atividade pedagógica no meio do labirinto da pseudo-avaliação.

Há 30 anos que estudo e desenvolvo estratégias que permitam ir ao encontro de crianças que obedecem a sua curiosidade natural e não às normas pré-estabelecidas por pedagogos de gabinete no seu percurso formativa e de aprendizagens. Desde alguns anos preencho os papéis pré-formatados que me afirmam ser necessários para perceber porque é que a criança desvia da norma, o que me faz perder tempo precioso, passando para o tempo que deveria ser de lazer, o delinear de estratégias de trabalho em função de pedidos das crianças. E faço malabarismos para manter as crianças comigo, para as poder acompanhar, no meio do labirinto escolar.

Há 30 anos que faço saídas e viagens com os meus alunos. Até há 7 anos, pedia a autorização aos pais e informava a hierarquia das visitas que condiziam com o plano de trabalho respeitando o programa em vigor. Desde então multiplicam-se os requerimentos e os formulários de preenchimento obrigatório para qualquer passo que se queira fazer com as crianças. E faço malabarismos para continuar a fazer trabalho de campo com os meus alunos, recolhendo a nossa volta a informação necessária para os nossos projetos, fintando o labirinto escolar burocrático.

Escolhi a profissão porque a queria de atividade pedagógica.
A hierarquia quer que ela seja de atividade burocrática.
Espero que não burocratizam o malabarismo...

12 de dezembro de 2007

Pediram-me para divulgar

Recebi na minha caixa de correio uma mensagem com pedido de divulgação. Trata-se do novo relatório "*Education at a glance*" da OCDE, que confirma o que já tínhamos percebido na versão anterior:

Assunto: Relatório da OCDE sobre EDUCAÇÃO
O que o Ministério sabe mas esconde cobardemente, de forma a virar os portugueses menos esclarecidos contra os que trabalham dia a dia para dar um futuro melhor aos filhos dos outros.
"Os PROFESSORES em Portugal não são assim tão maus..."
Consulte a última versão (2006) do Education at a Glance, publicado pela OCDE em... http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/ 37376068.pdf

Se for à página 58, verá desmontada a convicção generalizada de que os professores portugueses passam pouco tempo na escola e que no estrangeiro não é assim. É apresentado no estudo o tempo de permanência na escola, e lê-se que os professores portugueses estão em 14º lugar (em 28 países), com tempos de permanência superiores aos japoneses, húngaros, coreanos, espanhóis, gregos, italianos, finlandeses, austríacos, franceses, dinamarqueses, luxemburgueses, checos, islandeses e noruegueses!

No mesmo documento de 2006 poderá verificar, na página 56, que os professores portugueses estão em 21º lugar (em 31 países) quanto a salários.

Na página 32 poderá verificar que, quanto a investimento na educação em relação ao PIB, estamos num modesto 19º lugar (em 31 países) e que estamos em 23º lugar (em 31 países) quanto ao investimento por aluno.

E isto, o M.E. não manda publicar...
Não tem problema. Já estamos habituados a fazer todos os serviços.

Nós divulgamos aqui e passamos ao maior número de pessoas possível, para que se divulgue e publique o estudo.
Divulgue, Por Favor…

Claro que passar mais ou menos tempo na escola não significa por si só melhor ensino (pode-se promover trabalho de equipa ou desenvolver planos de aula em lugares bem mais interessantes); que mais ou menos investimento público por si só não significa melhores meios (pode-se canalizar dinheiro para meios didáticos em vez de câmaras de vigilância por exemplo); o salário por si só também não garante melhor qualidade (há países onde os professores são mais mal pagos e onde o PISA dá resultados melhores nos rankings)...
É claro que o poder de qualquer país pode desejar manipular a sua maneira os dados que quer ver publicados (ou não publicados) em listas de comparação.
Existem certamente outros criativos em outros países, tal como no nosso, que tem criativos que promovem o sucesso escolar, oferecendo diplomas e computadores. Sabemos muito bem que, mesmo que alguns inscritos nestes cursos fizerem prova de que detém o saber certificado (aprendido dentro ou fora da escola), também há muitos a quem lhes foi oferecida promoção automática, tal como no ensino regular, pelo bem da estatística nacional do sucesso escolar Os relatores OCDE, PISA e outros têm por isso um valor muito relativo.

Mas já que há políticos no poder que preferem espelhar o "reconto" da realidade do seu país aos outros “recontos” feitos por políticos de outros países, em vez de fazer um estudo aprofundado, contactando e discutindo de forma séria, com quem está na base e não no topo ou no meio da hierarquia, pode ser útil lembrá-los que eles são equívocos até com a própria prosa que produzem entre eles e entre estados.

17 de janeiro de 2008

Eu avalio, tu avalias

Se não tomo cuidado, qualquer dia estou na escola, continuando a trabalhar entre 35 e 40 horas por semana, mas cada vez menos com os meus alunos…

Passo a explicar.
Quando se dividiu a carreira de professor em professor regular e professor titular, pensei que estava salvo. Bastava não concorrer para o posto de professor titular para ter a certeza que podia tranquilamente trabalhar em monodocência, com a minha turma, 25 horas por semana e para os meus alunos entre 10 a 15 horas por semana.
Continuo a considerar que sou pago para promover o sucesso (também escolar) das crianças que me foram indicados como sendo os meus alunos. Porque todos os indicadores nacionais e internacionais apontam para a mais-valia da monodocência.
Deixava com alegria a tarefa de gestão, de coordenação, avaliação e de tutorização aos colegas que se sentem vocacionados para o efeito.
Eu já sabia, por experiência, que a minha vocação não estava aí.

Mas…
Como não concorreram colegas em condições para ser titular — estes colegas com mais anos de serviço, com mais saber, para nos poder coordenar, conduzir e avaliar, que nos fazem tanto falta, sobretudo porque trabalhamos numa escola da qual muitos dizem que é "uma escola difícil" e que foi eleita pelo Expresso como uma das 24 mais perigosas do país, não vieram ter connosco, apesar de haver vários lugares vagos — tive que aceitar coordenar o conselho de docentes por nomeação.
Passei a trabalhar 25 horas por semana com a turma, 7 à 10 por semana para as crianças da turma e 5 à 8 para a burocracia. O que faço no meu tempo livre para preparar atividades que a turma pede, só me diz respeito a mim.

Mas...
Havia uma outra razão pela qual não queria me candidatar à categoria de professor titular. Existia o risco que um dia deveria avaliar colegas. Ora, sempre recusei avaliar um colega informalmente, muito menos poderia o avaliar formalmente...
Considero absolutamente normal que, num Estado de Direito, a entidade patronal queira controlar o desempenho dos trabalhadores. Parece me lógico que, num Estado de Direito, os inspectores inspeccionam os funcionários.
Mas nunca foi a minha intenção avaliar trabalhadores que trabalham comigo. Eu pensava poder evitá-lo, simplesmente, não sendo professor titular.
Equipararam-me sem eu ter a opção de dizer não.
Passo a trabalhar 25 horas por semana com a turma, 2 à 5 por semana para as crianças da turma e 10 à 13 para a burocracia. O que faço no meu tempo livre para preparar atividades que a turma pede, só me diz respeito a mim.
Agora só falta que me obrigam a observar duas aulas vezes noventa minutos vezes 17 professores.
Trabalharei menos meio mês com a turma, 2 a 5 horas para as crianças da turma e 12 à 15 para a burocracia.

Para não condenar definitivamente os meus próprios alunos ao insucesso escolar, por ausência do professor que está em regime de trabalhos forçados, poderei sempre sugerir aos pais que as crianças e o professor venham trabalhar 7 fins-de-semana, para recuperar o tempo perdido...

Repito. Só quero trabalhar com a turma.
E por isso não solicitarei a categoria de professor titular.
Sempre tive orgulho em dizer "sou professor do ensino primário".
Pouco a pouco o orgulho se transforma em vergonha.
Esperam de mim, cada vez mais, uma ação de escriturário a preencher formulários, grelhas e papéis.

Será que assim se controla se a ação educativa existe, pelo menos no papel, só para a avaliação de algo ou alguém? Não estou muito interessado na resposta.

Deixam-me ser professor, só.
Que venha trabalhar connosco um Verdadeiro Titular.
Um que tem o que eu não tenho: crédito, experiência, sabedoria e perfil para avaliar. Da minha parte, será recebido de braços abertos. E se, por falta de inspetores, me terá que avaliar, poderá passar o tempo que quiser na minha sala, comigo e com as crianças ...

17 de janeiro de 2008

Dias e dias

Há dias para tudo.
Há os dias que têm a ver com a história do sítio onde está situada a escola. Já celebrei dias nacionais falando de reis e dias nacionais falando de poetas, por ter trabalhado em países diferentes.
Já houve crianças que foram os meus alunos a inquirir pessoas na rua para saber porque é que 5 de Outubro, 25 de Abril e 1 de Dezembro são feriado nacional no país onde trabalho atualmente.
São bons pontos de partida para desenvolver tópicos do programa nacional de Estudo do Meio.

Ultimamente estudei em pormenor a vida do Conde de Oeiras, Marquês de Pombal, porque o endereço da escola coincide com o feriado municipal, da localidade onde trabalho. Dá um bom ponto de partida para, como o programa propõe, abordar assuntos de interesse local.
Com algum pudor, discuto com os meus alunos outros marcos no calendário do país onde trabalho. São as referências às festas religiosas da religião dominante. Com algum pudor porque estou a trabalhar numa escola laica com crianças de origens, religiões e quadros de valores diferentes, dependente da sua proveniência e do seu acompanhamento familiar. Mas temos tido trabalhos muito interessantes - lembro-me dum projeto de uma criança de 10 anos, oriunda de uma família cristã não católica, sob o título "*A Páscoa é de todos*" para o qual tinha feito pesquisas para perceber os vários significados das celebrações na altura da Páscoa.

Há outras datas do calendário que servem de estudo. O início do inverno, quando, segundo as crenças mais antigas, o Sol vence sobre a escuridão, serve para andar no trilho de Eratóstenes, mas também para estudar o significado religioso que inclui.

Porém, todos os anos, quando se aproxima o 25 de Dezembro, tenho que mobilizar mais forças para lutar contra a cada vez mais agressiva invasão da escola pelos comerciantes, com uma estranha sensação de *déjà vu* ainda que em tempos e edifício diferentes.
E depois ainda há os dias que os próprios comerciantes criaram. Dias da mãe, do pai, da avó, do avô, dos namorados. São todos dias bons para comprar prendas para oferecer a outros, quando se vive num contexto em que consumir se confunde com progresso.

Dias que à escola, não dizem respeito, dias que não enriquecem culturalmente os aprendizes. Dias que aliás, só enriquecem monetariamente os comerciantes que os criaram.
Contudo, educadores, professores, monitores promovem namorados de palma e meia, incitem para escrever cartas e postais com mensagens que são más imitações do que a indústria produz. Solicitam as crianças para que levem prendas e prendinhas a pais e mães, muitas vezes sem verificarem se os pais e mães existem ou estão presentes.
Estes dias de mais folclore são noticiadas, são divulgadas e referidas na comunicação social como dias diferentes, subentendido que são os dias bons porque quebram a triste rotina do ano escolar.
Estes dias comerciais são fáceis concorrentes e eclipsam relatos de dias em que crianças apresentam simplesmente o fruto do seu trabalho de pesquisa em contexto escolar. As próprias festas escolares valorizam, demasiadas vezes, mais o folclore externo à escola do que a apresentação de trabalho feito no contexto da escola.

Insustentável leveza do ser.
Sustentável dureza do mercado.
Já agora, poderíamos sugerir mais uns dias:

- O dia dos jogos de consola (em que se pode apresentar demos de novos jogos na escola);
- O dia dos divorciados (a serem consolados com uma prenda);

- O dia do animal de estimação (que precisa de uma lavagem especial, de uma comida especial ou de uma dormida num hotel para animais);
- O dia da compra segura *on line* (para que as crianças possam fazer a sua primeira compra numa loja virtual);
- O dia da simulação da utilização do primeiro computador e-escolas (para promover as empresas de futuro, que vendem tecnologia mesmo se não for completamente de ponta).

Haverá muito para discutir nos futuros conselhos gerais das escolas.

14 de fevereiro de 2008

O bairro das princesas e dos príncipes

Existem leituras muito diferentes sobre o bairro social que insere a escola onde trabalho e o grupo de alunos com quem convivo diariamente.
Para a hierarquia trata-se de um bairro que justifica a criação de um território de intervenção prioritária. Prioritária no sentido de proteger os bons cidadãos contra os maus que não são cidadãos.
Para a imprensa, que empolga notícias e factos, trata-se de um bairro perigoso e violento, habitado por criminosos e potenciais criminosos. Por arrastamento, rotula a escola como perigosa.
Para a população residente adulta é um bairro propício a pequenos desacatos entre alguns habitantes e os agentes da autoridade.
Para um sociólogo trata-se de um gueto provocado pela desastrosa política de habitação social.
Para as crianças com quem trabalho é um bairro de príncipes e princesas.
Centro-me nesta última visão, por ela contrastar com os outros olhares.

Desde que o computador ligado a internet foi retirado da sala, por uma razão que nunca nos foi claramente explicada, conseguimos quatro velhas máquinas mais duas velhas impressoras. O canto de informática da sala passou a ser um canto de produção de escrita. De textos e de estudos.
Primeiro os textos: no primeiro período deste ano letivo, as dezoito crianças de 6 e 7 anos produziram aí 293 textos. Quase cinco textos por dia, quase 12 textos por pessoa. Destes textos, perto da metade começam com "*Era uma vez uma princesa*". Dependendo da autora – porque é a ala feminina que produz estes textos de encanto – a princesa recebe o nome de uma amiga da turma ou o seu próprio nome. Invariavelmente as princesas encontram príncipes, bem perto de casa, com os nomes de rapazes da turma

ou de uma telenovela. Os príncipes levam as princesas para as suas casas, e, ocasionalmente, para os seus castelos. As casas são pequenas e cor-de-rosa. Como a maioria das casas do bairro. Talvez o empreiteiro era também um príncipe.
Os príncipes e as princesas têm uma descendência que poderá tranquilizar quem considera que nascem poucas crianças. Reproduzem os hábitos do bairro e é raro o casal principesco que não tem muitos filhos.

Cada dia, os autores apresentam a produção do dia anterior aos colegas. As perguntas que seguem à leitura servem para se certificar dos nomes dos protagonistas. É importante também inteirar-se de pormenores das roupas vestidas pelos casais que emergem da prosa. Os comentários mostram um profundo conhecimento do que as lojas do centro comercial perto do bairro têm para vender.
Os príncipes e as princesas têm outra característica: são pobres. As princesas fazem papas com cereais e água ou leite, os príncipes pegam no cavalo para irem às compras nos minimercados com nomes iguais aos existentes no bairro.

As princesas relatadas são felizes. Os príncipes pacíficos: nem matam um dragão.
Produzem também estudos. As princesas e os príncipes da turma escrevem, lêem e discutem ideias. Confrontam com textos distantes, de outros autores, que são de histórias de fantasia: Bratz, Winx, Which. Consideram que os seus nobres são reais, os outros são imaginações.

A turma visitou o seu próprio bairro, inquirindo pais, mães e familiares e entrevistando comerciantes. Analisou o bom e o mau que existe no bairro e publicou o que descobriu. As crianças convidaram para a exposição que fizeram o poder, a hierarquia local e a comunidade. Relataram e propuseram como melhorar alguns aspetos do bairro.
A comunidade olhou e ouviu atentamente o que eles tinham para dizer. Os decisores, mais uma vez, não apareceram.

Existem muitos olhares sobre o bairro social onde se situa a escola.
Os olhares de quem não vive lá e decide, sem ouvir a próxima geração.
Os olhares de quem nasceu lá, propõe e provavelmente será excluído de qualquer tomada de decisão.
Os olhares de quem analisa, raramente ouvido.
E existe também o olhar lúcido destas crianças que trabalham e decidem em conjunto a gestão do trabalho na sala, os projetos que abraçam. Elas analisam as recolhas que fazem e contam o que descobriram. Aprendem a tomar decisões em função do que produzem individualmente e coletivamente. Insistem em ser ouvidas por adultos e por isso também sabem ouvir.
Por terem nascido onde nasceram, recebem dos que afirmam falar por elas olhares de desconfiança.
Sabem que ser democrata é muito mais do que representar o outro.

Príncipes e princesas. Do bairro.

1 de Março de 2008

Sem rasto

Naquela manhã, ela tinha desaparecido. Sem mais. No dia anterior ainda todos a tinham ouvido, agora nada.
Não o mostrava, mas, à medida que ia tomando consciência, doía. Depois de quase quarenta anos, ficaram separados, provavelmente para sempre.

Tinha lhe entrado na vida mal ele tinha 13 anos. Logo quando a viu, pensou como ia fazer para ficarem juntos. E foi como se, naquele primeiro contacto, ela o sussurrou no ouvido: "Já não tens idade para brincar com comboios eléctricos, vê se trocas a brincadeira para alguma actividade de mais crescidos! Olha, trocas o comboiozito pela minha companhia, vais ver que vamos ter aventuras mais divertidas do que aquelas que fantasias ao brincar com aquelas criaturas miniaturas."
Algumas semanas depois punha-lhe o braço à sua volta. Todas as quartas-feiras, depois de a escola acabar, por volta da uma, iam ter com um amigo comum. Passavam tardes inteiras juntos, imitando e cantando músicas e canções que ouviram no rádio. Nunca chegaram a ler música a sério, mas divertiam-se muito.

Depois foram as pequenas aventuras, como ela tinha prometido. Lembra-se da primeira vez que foram acampar juntos, de bicicleta. Ficaram a dormir na palha, nos celeiros, entre amigos e amigas. Cada noite cantavam com o grupo, sentado a volta da fogueira. Aprendiam novas canções com os outros. Gostavam das baladas de Pete Seeger, de Woodie Guthrie, de Joan Baez. Cantavam as traduções das canções dos teatros de Dário Fo. Passaram o verão inteiro de acampamento em acampamento.
Naquele outono, ficaram os dois muito abalados, pelos acontecimentos no Chile de 1973. Conheceram refugiados chilenos que chegaram ao país deles, e aprenderam espanhol com eles.

Trocaram pequenos símbolos, de que nunca mais se separaram, que agora, com ela, desapareceram. E aprenderam novos ritmos e novas baladas.

No verão seguinte andaram novamente na estrada, de bicicleta, nas ilhas do Escalda. À noite, cantavam. Fizeram novas amizades. Foi quando tiveram o primeiro grande susto. Numa pequena pista enlameada, de repente, caíram da bicicleta para um pequeno vale, cheio de arbustos. Daquela aventura ficaram lhes algumas cicatrizes. Ela arranjou-lhe um *piercing-avant-la-lettre* involuntário.
Mas a dor passou depressa e continuaram a vaguear durante o reste do verão.

Uma amiga acompanhou-os em mais uma volta. Desafiou-os a cantar na rua, com o chapéu no chão em frente deles. Divertiram-se ao ver que as pessoas lhes deixavam dinheiro em troca das baladas que cantavam. Juntaram o suficiente para jantar num restaurante, onde na mesa ao lado deles estava sentada uma das turistas que lhes tinha deixado algum dinheiro no chapéu pouco antes. Não perceberam porque é que a vizinha de mesa estava tão indignada de os ver sentado a comer, pagando com o dinheiro que tinham ganho ao longo da tarde.

Foi o último ano que viveram na casa dos pais dele. Depois daquele verão foram viver juntos num quarto. Era tempo de estudos e havia pouco dinheiro. Repetiram a experiência do verão anterior durante as festas da cidade, cantando em pequeno grupo, dividindo o dinheiro entre todos.
Foram convidados para integrar um grupo semi-profissional, que musicava em eventos de solidariedade, em festas políticos e populares. Foi então que perceberam também os seus limites. Nunca iriam ser músicos, nem cantor. Gostavam das canções de intervenção e das baladas. Mas só como passa-tempo.

Já viviam juntos uns quinze anos, quando apanharam o segundo grande susto. Ela ficou gravemente ferida. Tinham experimen-

tado um som novo, mais metálico, e ela não aguentou a tensão. Com um estalo e um estrondo, ficou com pescoço partido e barriga estragada. E parecia não haver cura. Juntou-se mais uma nova inquilina, fazia-lhes companhia, mas o estado preocupante em que ela ficou fez com que não sentiam a mesma alegria quando cantavam juntos, por mais que a amiga os tentava animar com ritmos alegres.
A cura veio depois de alguns meses, não pela mão do especialista, mas pela mão dum pequeno artesão que a examinou e tratou, assegurando que ela teria a vida muito mais longa do que ele, desde que não lhe acontecesse nenhum acidente fatal com fogo ou água.

A vida profissional fez com que tinham menos tempo para cantar, mesmo se andavam sempre nos mesmos sítios. Trabalhavam com crianças. Na casa onde moravam, passaram a viver com mais crianças. E ela, muitas vezes, ficava no local de trabalho, deixando-o ir para casa sozinho. Mas cada manhã encontravam-se de novo. Pegavam nas lengalengas e nas rimas que as crianças faziam e transformavam-nas em canções que cantavam juntos. Não eram grandes canções, a música lembrava muitas vezes as baladas que anteriormente tinham aprendidas, mas era pelo prazer de musicar em conjunto com as crianças.

Continuaram a vida em conjunto. Cada novo acontecimento era pretexto para inventar novas canções. Junto, e junto com os alunos dele, inventavam teatros e músicas para teatros. Ela agora passava quase o tempo todo na escola, reencontrando-se diariamente com todas as pessoas com quem trabalhava. Foi assim os últimos dez anos.

E agora, de repente, sem nenhum aviso, ela desapareceu. Um pequeno ladrão arrancou-a do sossego da sala onde ela dormia. Levou-a, com as recordações de quase quarenta anos. Quando ele soube, de manhã, que ela tinha desaparecido, sentia-se triste.

Mas na mesma tarde, a ausência dela tornou-se tão insuportável.

Entrou na primeira loja de instrumentos que encontrou para comprar uma viola nova[1].

Carnaxide, junho de 2008

[1] Decidi incluir este texto, nesta colectânea que evoca os meus últimos anos na escola e dedico-o ao rapaz que, pelo que testemunhos oculares nos contaram, entrou na sala a noite, só para tirar a minha viola. Espero que eles continuam a cantar juntos, talvez melhor do que alguma vez comigo.
Ironicamente, e felizmente para o pequeno rapaz, as câmaras de vigilância foram completamente inúteis para registar o único furto depois de terem sido instaladas.

A Escola: coisas que sabemos dela[1]

Sabemos, sei. Quando um professor do ensino primário fala, muito é na primeira pessoa. Quando fala na primeira pessoa do plural, o nós significa às vezes "as crianças e eu", às vezes "os colegas e eu". Deixo para quem nos dirige o nós, *pluralis majestatis.*

1.

Gostava de começar com três histórias de três outros "eu": a Joana, a Rafaela e o Daniel. Quando, no início do ano passado comecei a trabalhar com eles e com mais 17 crianças do bairro que se chama "social", "problemático", "de pretos e ciganos", "multicultural" ou "enfim..." dependente da cor política de quem o define, incitei-os a escrever livrinhos, que me contaram, ilustraram e entraram na biblioteca da turma.

O Daniel descreveu a sua visão do trabalho pouco qualificado:

O homem que deixou o mar.

Um homem andava de barco com os seus filhos e a namorada.
Cada vez que chegava à casa, a casa estava toda desarrumada.
Não sabia como fazer para a arrumar.Como não sabia como fazer, foi passear com os filhos e a namorada.
Apareceu um vizinho que andava com o camião das obras. Ele tinha a casa arrumada.
O homem disse "Vou mandar o barco fora e vou arranjar um camião das obras."
Depois, já tinha tempo para ir à oficina. Conseguiu encontrar luzes e voltou para casa. Já tinha tudo o que precisava, agora só tinha que montar as coisas.
A namorada já tinha preparado o almoço. Ele foi buscar ovos e sumo no frigorífico.
E foram comer.
E agora, a casa do homem que já não anda no mar está sempre arrumada.

[1] As crónicas reunidas neste primeiro volume de "Escola, dizias escola?" acompanham de perto a política de autonomização das escolas, que bem- ou mal intencionada, deu espaço para uma escola a mercê da burocracia e da mediocridade na qual o paradigma de instrução se impõe. O ultimo texto deste primeiro volume é a transcrição da intervenção no plenário do Congresso do Movimento da Escola Moderna (MEM), em Tomar, em 2008 no qual, derrotado, analiso porque me afastei do trabalho direto com crianças, na escola.

A Rafaela contou a Diáspora cabo-verdiana:

A mãe sem filhos

Era uma vez uma mãe que estava sozinha.
Os filhos já eram grandes. Só guardava um bebé.
A mãe deitava todos os dias o filho a dormir, na casa. Ia apanhar fruta e depois voltava para casa.
Quando o bebé cresceu, foi para outro país porque já estava farta deste.
No outro país também apanhava fruta. Chovia.
Mas aqui tinha arranjado uma casa grande.
E agora ficou sozinha nesta casa.

A Joana escreveu, com cinco anos, experiência do pré-escolar e uma irmã mais velha que já percorreu a escola:

Escola casa – casa escola

Uma menina chegou à escola... e depois foi para casa.
Ela saiu de casa... e foi para a escola.
A menina chegou à escola.
E a menina saiu da escola e foi para casa.
E quando chegou à casa... fez os trabalhos da escola.

A Joana exprime de forma mais poética o que ela e muitas crianças dizem de outra maneira: "A escola é uma seca". Nós sabemos que muitas escolas são uma "seca" para eles. O que as crianças não sabem, é que há muitas escolas que também são uma seca para os professores, ainda que não sempre pelas mesmas razões.

As escolas receberam desde alguns anos uma pseudo-autonomia. Permitiu que existem agrupamentos que continuam fechados sobre si próprios, como pequenas ilhas, com um poder cada vez mais autocrático e deficientemente controlado. Se alguém tiver dúvidas, basta ver como a "organização do agrupamento" é apresentado a alunos do 1º ciclo num folheto que se auto-intitula "de boas-vindas": só fala das hierarquias, onde bem no fundo, aparecem as crianças transformadas em alunos...
Pode-se mesmo dizer que os alunos estão no fim da linha...

Dizia eu que a escola também pode ser uma seca para os professores. E já o afirmei: gostava de continuar a ser professor. Tornaram-me burocrata.
Recebi um registo diário de turma com a lógica do pós-primário no qual reafirmo de 45 em 45 minutos que ainda estou na sala e sou obrigado a fazer o parcelamento dum currículo que se propõe transversal. A hierarquia da minha hierarquia, quando questionada, fala da autonomia dos agrupamentos.
Regularmente, tenho que produzir atas e relatórios normalizados sobre o andamento do projeto curricular de turma e sobre o progresso dos meus alunos. Por ser normalizado, desvia da realidade; por a realidade do primeiro ciclo não ser o do pós-primário, a normalização falha. Escrevo então acerca de nada e não se faz nada com o relatório que é escrito. Arquivam-se as horas perdidas.

Habituado a contar o que faço, tive que aprender a contar o que sou suposto fazer, depois de me terem informado que é impossível fazer o que é pressuposto fazer. Exigem me um horário imóvel e sumários em função deste horário. Quem interpretou a lei, retirou-me os tempos das áreas de expressão e depois de dois anos de tentativas de explicação, continuam a me confundir o estudo acompanhado inscrito no currículo com o apoio ao estudo que as atividades de enriquecimento curricular não obrigatórias para os alunos contemplam.

O Conselho de Cooperação Educativa realiza-se meio legal, meio clandestino, num tempo de 45 minutos intitulado de *Formação Cívica*, tempo do qual afasto com perícia e diplomacia as visitas de polícias, bombeiros, médicos, enfermeiros, empreendedores, todos interessados, fora de qualquer articulação com o projeto curricular de turma, em explicar aos meninos negros e ciganos, a conduta civicamente correta para com polícias, bombeiros, médicos, enfermeiros e empreendedores.

Dificulta-se a entrada dos pais na escola e organizam-se as reuniões de pais para toda a escola no mesmo dia. Os pais correm

de uma reunião para outra sem estarem todos juntos com o professor ou o professor abdica para fazer reuniões e passa a um atendimento individual. Alterações ao esquema implicam requerimentos, propostas fundamentadas e muito tempo de espera.

Uma viagem de 2000km, para visitar correspondentes estrangeiros implicava, há 10 anos, uma informação por escrito à hierarquia e uma autorização dos pais. A resposta vinha por telefone, confirmado por carta um mês depois. Uma visita a pé, no bairro à 100m da escola implica uma planificação prévia no PCT, no PAA, entregues antes do arranque do ano letivo. Carece da autorização do Conselho Pedagógico. O pedido deve ser fundamentado em 6 formulários distintos e dar entrada um mês antes. Depois, aguardamos um mês e meio pela autorização. A interpelação no Conselho Pedagógico acerca do formulário destinado aos colegas e a inserir no livro de ponto resultou na dispensa de apresentação deste documento para os professores do 1º ciclo e para as educadoras.

Virado de costas para as pessoas e a comunidade, a escola considera todos, adultos e crianças uma ameaça e vive para si própria. O plano tecnológico consiste na instalação de um circuito fechado de video-vigilância. Refere-se sistematicamente que os encarregados de educação não aparecem e não participam. Quando são convocados, são recebidos em pé, no átrio da escola. A escola tornou-se autista.

2.

As crianças aprendem apesar da escola. Quando a escola se torna caricatura de si mesmo, isto torna-se evidente.
Mas as crianças precisam da escola, espaço cultural intermédio, onde aprendem a dialogar, a escrever, a intervir como cidadão. Esta escola choca, todos os dias, com “aquela escola”. Há dois anos que trabalhamos juntos. Nestes dois anos, primeiro com 20, agora com 18 crianças, registei 1200 textos nos três velhos com-

putadores da sala, privada de internet e de computador recente desde há 3 anos.
Em dois anos, a turma produziu 5 jornais especiais, 25 estudos, integrados na biblioteca de turma. Apropriou-se dos circuitos de comunicação, dentro e fora da turma.

Fora da turma, o grupo interpelou por duas vezes a comunidade escolar, primeiro para um projeto de requalificação do recreio, em parceria com a turma do Abel Arez, que nos contou estas aventuras no ano passado, no Porto, depois para perceber como é que os moradores do bairro percecionam o bairro.
A falta de reação por parte da Câmara ao projeto de recreio, fez-nos contabilizar publicamente, dia após dia, o número de dias sem resposta. Depois de 299 dias, fomos falar com o Presidente da junta de Freguesia, levando a proposta e levando o estudo que fizemos sobre o bairro. Impressionado, prometeu colocar o assunto na assembleia municipal. Depois de 362 dias, tivemos a visita na sala dum técnico da Câmara que nos anunciou que a requalificação do recreio está em estudo. Desde então, fazemos a contagem pública dos dias que decorreram desde este anúncio, continuando sem resposta por escrito[1].

Dentro da sala, a turma apropriou-se do espaço-tempo “ler e mostrar” para, em confiança, falar de coisas que só neste espaço são faláveis. Contam na primeira pessoa:

Ontem a minha mãe dormiu na minha casa e gostei muito.
Agora a minha mãe vai dormir na minha casa todos os dias.

A minha gata está quase a morrer. A minha mãe disse que tinha que pô-la na rua.
Eu disse que “não, não”. Por isso, eu acho eu a minha mãe vai botá-la na rua.

Eu fui ver a minha tia e a minha prima bebé. Fomos buscar a minha tia.
Chegamos, fomos comer e depois esperamos pela minha tia.
Segurei a minha minha prima. Acabou a visita e eu não chorei.
No caminho para casa comemos na BP.

---

[1] o projeto de requalificação fez-se. Em maio de 2020.

A irmã do meu irmão vive agora com o meu irmão.
O pai deles viajou e agora a minha mãe dorme comigo.

A minha tia tem um dente da minha tia que morreu.
A minha mãe foi ver o caixão da minha tia.

Ou através de histórias:

Era uma vez uma menina.
Era má porque fazia asneiras. Um dia ela sentiu-se mal e foi para o hospital.
O médico não conseguiu curá-la, então ela morreu e os pais também.
Morreu o pai e a mãe.

Era uma vez uma menina e um menino.
O menino chamava-se Fabiano. A menina chamava-se Xana.
Eles foram para a escola.
O Fabiano não queria ir à escola, mas a mãe queira que ele fosse à escola tal como o pai. Então ele levava porrada.

Era uma vez uma princesa chamada Vera.
Ela estava grávida.
Ela não queria que a mãe soubesse que ela estava grávida, mas quando a mãe e o pai souberam que ela estava grávida começaram a discutir.
Quando pararam de discutir, ela disse: "Assim vou me embora para sempre".

Era uma vez uma menina que vivia com a mãe, o pai, o irmão e a irmã.
Um dia a menina encontrou um menino. Apaixonaram-se mas o pai dela andava por ali e viu o menino a beijá-la e disse: "Vai-te embora!" e o pai dela disse: "E tu vens comigo!". Em casa o pai bateu-lhe mas ela ainda sabia os seus velhos truques e o pai desistiu. Quando a mãe chegou do trabalho, encontrou o pai com um cinto na mão e ela ficou zangada e bateu com a mala em cima da cabeça dele. Ele ficou tonto. A mãe arranjou outro namorado e ela disse o que se passou quando tinha outro namorado. Ela contou tudo. Ele ficou a saber.

Dentro da sala, surgem também momentos de trabalho coletivo que dão origem ao textos como:

Era uma vez um livro vermelho e preto que se chamava "Histórias de Afonso Henrique".
Foi escrito pelo rei, portanto já era muito velho. Todas as pessoas queriam lê-lo. Andou de mão em mão por milhares de pessoas até chegar à biblioteca de Lisboa.
Não queria mais andar de casa em casa. Tinha quase mil anos e estava cansado.

Agora dorme sossegado na sua estante. Às vezes acordam-no para ser lido, mas nunca mais saiu da biblioteca.

Luís e Daniel, com a ajuda da Turma.

O adulto e as crianças encontram-se na sua capacidade de fazer coisas acontecer. Gravam 6 DVD para as famílias para mostrar o que fazem, como fazem, porque fazem. Vencem obstáculos, recorrendo às famílias, e organizam dois acampamentos, levando outra turma com eles.
Escrevem e ensaiam uma peça de teatro que eles representam a toda a escola. A noite, representam a peça a uma sala cheia de adultos. Abrem um espaço na Internet, com o nome de Jornal Virtual, convidando outros adultos e outras crianças para serem co-autores. Em três meses há 86 contributos (mais do que um por dia útil) e uma perceção crescente que os muros do gueto são somente barreiras na cabeça. Outros falam com eles, eles falam com outros. Trocam experiências.

Não sei se os professores também aprendem apesar da escola.
Sei que, na escola, aprendem a ser burocratas.
Os conselhos pedagógicos são espaços de recados e de informações uni-direcionais. Os conselhos de docentes são repositórios destas informações. São desinteressantes e obrigatoriamente depois do fim do tempo de atividades de enriquecimento curricular.
Todos levam papéis para as reuniões, papeis que falta preencher, despachos que falta ler, atas que falta corrigir. Ninguém ouve ninguém. Todos discutem os pro formas das atas.

No início do novo ano letivo afirma-se o que todos já sabiam. A minha escola não tem professores titulares no 1º ciclo. Os colegas, mais inteligentes do que eu, foram procurar a titularidade em outros locais, enquanto houve tempo. Não tendo anos de serviço para o estatuto de professor titular, ingenuamente, pensava que ficava livre da parte desinteressante da profissão. Enganei-me. Nomearam-me coordenador do conselho de docentes do 1º ciclo.

Com o espectro da avaliação de desempenho a pairar por cima de todos, fiquei tão sozinho na casa, como a mãe da história da Rafaela.

3.

Encontrei num mini-grupo cooperativo no seio do MEM o meu espaço de "ler e mostrar". Pacientemente, os outros do grupo deixaram-me contar o que em mais sítio nenhum podia contar. Ajudaram-me na reflexão, mas devem-se ter cansado: no 3º período deixamos de nos encontrar...

E afinal, aprendi na escola: aprendi que conselho pedagógico equivale terrenos minados. Mas aprendi também que a obrigação de afixar publicamente a ata do conselho pedagógico permite acabar a reprodução do monólogo no conselho de docentes. Depois de 4 meses, falou-se, às vezes, timidamente, dos projetos curriculares de turma.
Existe a obrigatoriedade da entrega semanal de planos de aula à hierarquia. Procurámos poupar tempo. Abriu-se, na Net, um espaço em comum para gestão de documentos, servindo de repositório de todas as planificações.
À medida que centralizava o que os colegas me enviavam para entrega na sede do agrupamento, colocava também tudo neste espaço comum.
Rapidamente surgiram outros documentos: o conjunto de projetos curriculares de turma, sugestões de trabalho oriundos de ações de formação, propostas de material diversificado. O número de '*downloads*' realizados é bom indicador que a informação circulou. Mas um pedido coletivo para alargar o tempo de reunião dos conselhos de docentes iniciando mais cedo, permitindo trocas de experiência foi indeferido. Tempo, só depois das 17 horas e 30.

Entretanto, as solicitações burocráticas que me eram feitas na qualidade de coordenador multiplicaram-se. Este ano, fiquei preso à escola todos os dias, das 8 às 17.30. Nos períodos letivos como

nas interrupções, sou sistematicamente desviado do trabalho pedagógico para o trabalho administrativo. Entre setembro e junho, produzi 21 relatórios, fiz a análise de 4 recolhas de dados, analisei e compilei 17 projetos curriculares de turma, reescrevi dois planos anuais de atividades, presidi 14 reuniões depois das 17.30 e assisti a mais 12. Vinte e seis reuniões, quase todos de teor burocrático-administrativo. Mais 11 reuniões de Conselho Pedagógico.
Durante o ano todo, organizei semanalmente 17 conjuntos de planos de aula para os entregar à hierarquia.

E, já o referi, pairava outra ameaça. Iria ser obrigado a proceder à avaliação de desempenho dos outros professores, já que as regras eram explícitas: os professores nomeados em comissão de serviço fazem todo o trabalho que compete ao professor titular. Também a avaliação.
Aqui põe-se para mim, um duplo problema ético. Não examino crianças, avalio com elas os produtos que em conjunto produzimos, para avaliar o que cada um aprendeu com eles. Entre nós, no Movimento da Escola Moderna, temos hábito de nos avaliar uns com os outros, discutindo e questionando o trabalho que realizamos.
Num Conselho de Docentes, podemos importar esta prática, para, entre colegas, avançar pedagogicamente na profissão.
Agora dizem-me que, por falta de titulares, tenho que avaliar para que a hierarquia possa decidir quem merece mais dinheiro. Para mim, esta decisão, numa estrutura hierárquica vertical, não é, nem nunca poderá ser uma decisão de um entre pares. Hipoteca para sempre o papel de formador entre pares.

A consequência é simples.
Quando no fim do ano passado a mãe da Rafaela me disse que se ia embora para a Suiça, ela continuou: "*Porque é que não vai também professor, aqui já não há nada para a gente.*", ri-me e pensei que eu já tinha feito a minha migração, em sentido oposto à maioria dos outros migrantes.
Mas aprendi com a escola.

Este ano, despedi-me dos meus alunos.
Vou seguir o conselho do Daniel. Para ter tempo para trocar as lâmpadas, respirar e fazer coisas úteis, vou deixar a escola.

Derrotado, fugi, da escola, or saber das coisas dela.
Para voltar a discutir pedagogia em vez de burocracia e não fazer de avaliador *ad interim*, encontrei outros espaços de intervenção. Pelo respeito que tenho para todas as crianças.

Tomar, 20 de julho de 2008

Pascal Paulus (1957) formou-se como professor de ensino primário na Bélgica e doutorou em Sociologia de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação de Rui Canário.
Foi cofundador da escola "de Appeltuin", orientada pela pedagogia institucional de Fernand Oury.
Vive e trabalha em Portugal desde 1986, onde tem desenvolvido projetos de trabalho como sócio ativo do Movimento da Escola Moderna.

O discurso oficial em relação à escola, bem como os discursos oficiosos são cada vez mais de saudosismo. Ainda disfarçando o pensamento por trás de frases feitas e afirmações politicamente corretas, há quem anseia pela separação e pelo fim da educação básica orientada por princípios de equidade e de diferenciação que promove a inclusão de todos e não a exclusão de que desvia a um padrão predefinido.
De diferentes locais de educação escolar e em diferentes momentos, as crónicas revelam pedaços de vida frequentemente invisíveis por quem decide, magistralmente, sobre a vida dos outros.